WESLEYAN UNIVERSITY
LIBRARY.

No. 7748
v.7
Accession No. 121727

BOUGHT WITH THE INCOME FROM THE
ALUMNI LIBRARY FUND.

OTTO HARRASSOWITZ
BUCHHANDLUNG-ANTIQ.
LEIPZIG

Zeitschrift

für

Pädagogische Psychologie,

Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben

von

Ferdinand Kemsies und **Leo Hirschlaff.**

VII. Jahrgang.

Berlin W.

Hermann Walther Verlagsbuchhandlung G. m. b. H.

1905.

7
IP
7Z48
v.7

121727

MAY 15 1924

Inhalt des siebenten Jahrganges.

1905.

A. Abhandlungen.

Leo Hirschlaff, Der Schimpanse Consul; ein Beitrag zur vergleichenden Psychologie . . . . . 1—22
Marx Lobsien, „Experimentier-Pädagogik“ . . . . . 23—30
Otto Wendtlandt, Das Kinderzimmer . . . . . 31—40
Franz Medicus, Zur Frage des Ziehkinderwesens . . . . . 41—45
Elisabeth Kölling, Charakterbilder schwachsinniger Kinder . . . 81—99
Viktor Lowinsky, Hypothesen, Methoden und Anwendungen in der Hallschen Kinder-Psychologie . . . . . 100—125
Theodor Benda, Besonderheiten in Anlage und Erziehung der modernen Jugend, I . . . . . 126—141
Beiträge zur Psychologie und Pädagogik der Kinderlügen und Kinderaussagen, I, II, III, IV, V . . . . . 177—205
Theodor Benda, Besonderheiten in Anlage und Erziehung der modernen Jugend, II . . . . . 206—218
Emil Reuschert, Moritz Hill in seinem Leben und Schaffen . . . 249—266
L. William Stern, Ueber Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer . . . . . 267—296
Gustav Lindner, Neuere Forschungen und Anschauungen über die Sprache des Kindes . . . . . 337—392
Marx Lobsien, Kinderzeichnung und Kunstkanon . . . . . 393—404
Hans Zimmer und Theodor Fritzsch, Die Geschichte der Pädagogik im Jahre 1905 . . . . . 405—452

B. Sitzungsberichte.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

Paul Möller, Die Grundlagen des psychol. Experiments 46—49, 142—143
Albert Moll, Die Analyse des Geschlechtstriebes . . . . . 50—54
Max Dessoir, Gemeinempfindungen . . . . . 54—56
Arbeitsplan Sommer-Semester 1905 142
Albert Moll, Psychologie und Kurpfuscherei . . . . . 297—299
Fritz Leppmann, Unzuchtverbrechen an Kindern . . . . . 300—305
Weddigen, Goethe als Begründer des modernen psychologischen Romans . . . . . 305—306
Eysen, Symbolik der menschlichen Gestalt . . . . . 307—308
Otto Gramzow, Anthropologismus in der Feuerbachschen Religionsphilosophie . . . . . 308—311

Verein für Kinderpsychologie zu Berlin.

Sammelbericht über die Sitzungen vom Nov. 1903 bis Febr. 1905 143—155

Komitee für Kinderforschung in Budapest.

Sammelbericht . . . . . 155—159

Berliner Verein für Schulgesundheitspflege.

Ferdinand Kemsies, Ferienordnung und Schulpensum . . . . . 220—221
Wassermann, Schule und Infektionskrankheiten . . . . . 221—224
Weinberg, Perlewitz, Wulk, Ferienordg. u. Schulpensum 224—230, 231—233
v. Ziegler, Die Kurzsichtigkeit der Schüler höherer Lehranstalten eine Gefahr für die Landesverteidigung . . . . . 230—231

Erziehungs- und Fürsorgeverein für geistig zurückgebliebene (schwachsinnige) Kinder.

Muder, Ueber psychopathische Minderwertigkeiten in der Volksschule . . . . . 453—454
Mertelsmann I, Ueber den Affekt und seine Verhütung bei schwachsinnigen Kindern . . . . . 455—456
W. Fürstenheim, Ueber den Veitstanz . . . . . 457—459

C. Berichte und Besprechungen.

Schwedels pädagogische Klassiker, Bd. XIV . . . . . 56—57
A. Sickinger, Organisation großer Volksschulkörper . . . . . 57—58
J. Moses, Das Sonderklassensystem der Mannheimer Volksschule 59—60
Jahresbericht über den Stand der städtischen Schulen in Mannheim 1903/04 60
F. Förster, Kind und Alkohol . . . . . 60—61
A. Damaschke, Alkohol und Volksschule 61
R. Schenk, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten . 61
O. Bismarck, Das Kartenzeichnen 62
Schreibers künstlerische Wandbilder . . . . . 62—63
Monatsschrift für Kriminalpsychologie . . . . . 63—64
Meyers großes Konversationslexikon . . . . . 64—65
Lernlust, eine Komeniusfibel 160
Göbelbecker, Das Kind in Haus, Schule und Welt 160
Kind und Kunst, Jahrg. 1905 . . . . . 160—161
E. Ebert und E. Meumann, Ueber einige Grundfragen der Psychologie der Uebungsphänomene . . . . . 234—235
J. Marcinowski, Im Kampf um gesunde Nerven . . . . . 235—236
W. Preyer, Die Seele des Kindes 236
M. W. Shinn, Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes 236—237
H. Pudor, Die neue Erziehung . . . . . 237—238
B. Brückmann, Die Formenkunde in der Volksschule . . . . . 238—239
J. Spieser, Ein Klassenversuch mit der begrifflichen Methode im ersten Leseunterricht 239
E. Müller, Ueber mehrdimensionale Räume 312
S. Exner, Ueber den zentralen Sehakt . . . . . 312—313
R. Goldscheid, Ueber die Notwendigkeit willenstheoretischer Betrachtungsweise . . . . . 313—314
R. Eisler, Der Wille zum Schmerz . . . . . 314—315
Th. Elsenhans, Die Aufgabe einer Psychologie der Deutung . . 315—316
O. Lipmann, Der Einfluß einz. Wiederholungen auf Assoziationen 316—317
Bär, Ueber jugendliche Mörder . . . . . 317—320

J. Bierens de Haan, Die Bedeutung der Hypnose und Suggestion für die Erziehung . . . . . 320—321
J. A. Gheorgov, Die ersten Anfänge des sprachlichen Ausdrucks 321
A. M. Schmidt, Aufbau und Entwicklung des menschlichen Geschlechtslebens . . . . . 321—322
M. C. Schuyten, Sur les petits bonshommes dessinés par les écoliers Auversois . . . . . 322—323
—, Sur les variations de la mémoire des écoliers 323
—, Sur la droiterie et la gaucherie des enfants . . . . . 323—324
—, Ueber das Wachstum der Muskelkraft bei Schülern 324
—, Les variations de la force musculaire 324
—, Les écoliers de parents Auversois etc. . . . . 324—325
F. Polle, Wie denkt das Volk über die Sprache 325
Rhenius, Wo bleibt die Schulreform . . . . . 325—327
Th. Ziehen, Ueber die Beziehungen der Psychologie zur Psychiatrie 327—328
O. Dornblüth, Gesunde Nerven 328
H. Bosma, Nervöse Kinder . . . . . 328—329
Baumgarten, Der Katechismus der Gesundheitslehre . . . . . 329—330
Fünfzig Jahre Pensionserziehung 330
Enderlin, Erziehung durch Arbeit . . . . . 330—331

D. Mitteilungen.

Neue Schulbauten . . . . . 66—68
Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform . . . . . 68—71
Der kluge Hans . . . . . 71—72
Ueber den Einfluß des Alkohols auf die Schießtüchtigkeit . . . 73
Das Phonogrammarchiv 73
Ueberbürdung der Schüler im lateinischen Unterricht . . . . . 73—74
Berliner Gemeindeschulen 74
Ueber die gemeinsame Erziehung der Geschlechter . . . . . 162—164
Zur Frage der gemeinsamen Erziehung beider Geschlechter . . . 164—165
Bekämpfung des Alkoholgenusses bei Schulkindern . . . . . 165—167
Die Kommission für Jugenspiele und Wanderfahrten . . . . . 167—168
Der Verein für Freunde Herbartscher Pädagogik . . . . . 168—169
Für Lehrer und Lehrerinnen an Hilfsschulen 240
Internationaler Jugendaustausch . . . . . 240—241
Ausstellung von Lehrmitteln in Leipzig . . . . . 241—244
Neue Weihnachtsgaben für die Jugend . . . . . 332—334
Die Selbstmorde in Preußen während des Jahres 1904 . . . . . 334—336
Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge 1906 . 460—462, 472—474
Kurs der medizinischen Psychologie 462
Kongreß für experimentelle Psychologie . . . . . 462—463, 471—472
Berliner Verein für Schulgesundheitspflege 463
Familienerziehung und Anstaltspflege . . . . . 463—464
Berliner Gymnasiallehrerverein . . . . . 464—465
Kinderausflüge . . . . . 465—467
Ueber die Charlottenburger Waldschule . . . . . 467—468
Centralverband zur Bekämpfung des Alkoholismus (Berlin) . . . 468—471
Centrale für private Fürsorge . . . . . 474—475

E. Bibliotheca paedo-psychologica.

I. . . . . 75—80
II. . . . . 170—176
III. . . . . 245—248

Zeitschrift

für

Pädagogische Psychologie,

Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben

von

Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang VII. Berlin, Februar 1905. Heft 1.

Der Schimpanse Consul; ein Beitrag zur vergleichenden Psychologie.

Von

Leo Hirschlaff.

(Vortrag mit Demonstration, gehalten am 19. November 1904 in der Psychologischen Gesellschaft zu Berlin.)

M. D. u. H. Die Tierpsychologie, in früheren Zeiten eine arg vernachlässigte Disziplin unserer Wissenschaft, ist erst in den letzten Jahrzehnten wiederum zum Gegenstande eingehender wissenschaftlicher Forschungen geworden. Wie die experimentellen Untersuchungsmethoden, die durch Weber, Fechner und hauptsächlich durch Wundt in unsere Wissenschaft eingeführt wurden, zu einem vordem ungeahnten Aufschwung in der Behandlung der Probleme der menschlichen Psychologie geführt haben, so ist ihnen auch in der Tierpsychologie die Anbahnung eines Fortschrittes zu verdanken. Zwar auch schon vor Einführung der Experimentalmethoden schien die Hauptfrage der Tierpsychologie: Haben die Tiere Intelligenz? einer übereinstimmenden Lösung nahegerückt. Hatten doch die meisten Forscher die Cartesianische Lehre von der „bête machine“ verlassen und sich der alten Aristotelischen Auffassung wieder

zugewandt, nach der zwischen der Menschen- und Tierseele nur ein quantitativer Unterschied besteht. Ich erinnere z. B. an Hermann Samuel Reimarus, der in seinen „Allgemeinen Betrachtungen über die Triebe der Tiere etc.“ die mechanischen Triebe von den Vorstellungstrieben und willkürlichen Trieben der Tiere unterscheidet und den Tieren zwar Verstand, aber nicht Vernunft zuschreibt, wie es Condillac gethan hatte. Ich erinnere ferner an die vortrefflichen „Philosophischen Briefe über die Verstandes- und Vervollkommnungsfähigkeit der Tiere“ von Karl Georg Leroy, der als Holz- und Jagdaufseher in den königlichen Gärten zu Marly und Versailles Musse fand, ausgedehnte und scharfsinnige Beobachtungen inmitten der ihn umgebenden Tierwelt anzustellen. Endlich zitiere ich die Untersuchungen von Scheitlin, Fuchs, Darwin, Jarisch, Perty, Schneider u. v. a., deren Bemühungen darauf ausgingen, den unklaren Begriff des Instinktes zu präcisieren und die Verstandestätigkeiten der Tiere abzugrenzen. Darin waren alle genannten Autoren einig, dass den Tieren die niederen Verstandestätigkeiten des Vorstellens, Urteilens, Vergleichens, Schliessens zuzusprechen, die höheren Verstandestätigkeiten der Abstraktion, der sittlichen und religiösen Begriffsbildung und der Selbsterkenntnis dagegen abzusprechen seien. Diese Lösung des vorher aufgestellten Hauptproblemes der Tierpsychologie ist nun in neuerer Zeit, nach Einführung der experimentellen Methoden in die Tierpsychologie, wiederum zum Gegenstande des Streites geworden. Bei den mit grosser Mühe und vielem Scharfsinn angestellten psychologischen Versuchen und Beobachtungen an niederen Tieren, an Infusorien, an Bienen und Ameisen, an Fischen etc. haben zwar die meisten Autoren an der Annahme einer Verstandestätigkeit der Tiere festgehalten; andere aber haben diese Lehre bestritten und versucht, die Cartesianische Lehre wieder zu Ehren zu bringen. So vertritt besonders der geistreiche Jesuitenpater E. Wasmann bis in die neueste Zeit hinein den Standpunkt, dass alle noch so komplizierten Handlungen der Tiere nur auf Instinkt, nicht auf Intelligenz zurückzuführen seien. Ja, Albrecht Bethe geht sogar für die niederen Tiere über diese Auffassung hinaus, indem er den staatlich lebenden Insekten, also den Bienen und Ameisen, selbst den Instinkt abspricht und sämtliche Handlungen dieser Tiere auf mehr oder weniger zusammengesetzte Reflexe zurückführt; während er allerdings die

zweckmässigen Handlungen der höheren Tiere als intelligente bezeichnet. In jüngster Zeit ist die Frage nach der Intelligenz der Tiere besonders aktuell geworden, seitdem man versucht hat, höheren Tieren, z. B. Pferden, Leistungen wie Rechnen, Lesen, Schreiben etc. beizubringen, die bisher als die unumstrittene Domäne der menschlichen Intelligenz galten. Wohlgemerkt, nicht als Leistungen der Dressur, sondern vielmehr als Ergebnisse einer echten Erziehung und Belehrung, wie sie dem heranwachsenden Menschen zur Entwicklung seiner Seelenfähigkeiten geboten wird. Denn dass die Dressur den Anschein komplizierter Intelligenzleistungen bei Tieren hervorzubringen vermag, ist se den ältesten Zeiten bekannt. So erwähnt Brehm die Abbildung eines schreibenden Mantelpavians bei den alten Egyptern. Auch in den neueren Werken über die Dressur der Tiere, z. B. bei Signor Domino, Hachet-Souplet u. a., finden Sie zahlreiche Beispiele und Abbildungen einer weitgehenden Dressur von Hunden, Pferden und Affen. Die Behauptung indessen, dass, abgesehen von der Dressierbarkeit der Tiere, auch echte Leistungen einer höheren Intelligenz bei den höheren Tieren erzielbar seien, ist der allerletzten Zeit vorbehalten geblieben.

In Anbetracht der vielfachen und leidenschaftlichen Erörterungen des Problemes von der Tierintelligenz, in denen wir uns zur Zeit befinden, wird es Ihnen nicht unwillkommen sein, den Beobachtungen zu folgen, die ich an einem bevorzugten Individuum einer allseitig als höchststehend anerkannten Tiergattung machen durfte. Es handelt sich um den Schimpansen Consul, der zur Zeit von Herrn Scott in dem hiesigen Zirkus Schumann vorgeführt wird und an dem ich, mit gütiger Erlaubnis der Herren Scott und Schumann, gemeinsam mit Herrn Dr. Moll eine Reihe von psychologischen Beobachtungen ausführen konnte, deren Ergebnisse ich Ihnen, begleitet von einer Demonstration des Tieres und seiner Leistungen, im folgenden vorführen möchte.

Zunächst aber gestatten Sie mir einige Bemerkungen über die äusseren Verhältnisse und über den körperlichen Untersuchungsbefund des Affen.

Nach den Angaben des Herrn Scott stammt Consul aus Westafrika und ist jetzt 2 Jahre 8 Monate alt; er wurde im Alter von 18 Monaten, nach den Zähnen zu schliessen, gefangen, nach der bei den Eingeborenen üblichen Methode, wobei ein narkotisches

Kraut an die vorher abgedämmten Wasserplätze gelegt wird, das die Affen fressen und durch das sie betäubt werden. Seine Erziehung datiert vom Mai 1904 an. Er ist jetzt 68 cm lang. Im Durchschnitt werden die Schimpansen höchstens 40—50 Jahre alt und bis 1,5 m lang; die Pubertät beginnt mit dem 5. oder 6. Lebensjahre. Wollte man einen annähernden Vergleich der Entwicklung der Schimpansen mit der des Menschen wagen, so würde Consul etwa einem 5jährigen Knaben analog zu setzen sein, da die Lebensdauer und die Entwicklungsverhältnisse des Menschen ungefähr das Doppelte der bezüglichen Daten beim Schimpansen betragen. Die Haarfarbe Consuls ist schwarz; die Haare sind ziemlich lang und bedecken den ganzen Körper mit Ausnahme des Gesichts, der Handinnenflächen, der Fusssohlen, der Finger und Zehen. Am Bauch sind die Haare etwas grau meliert, besonders stark an der Innenseite der Oberschenkel; auch das Kinn ist mit grauen Wollhaaren bedeckt. Das Gesicht ist lederfarben und von einem schwarzen Backenbart umsäumt, der bis zum Niveau der Mundwinkel herabreicht. Die Haut des Gesichts ist ziemlich glatt und zeigt nur wenige Runzeln; nur die Augenbrauenbogen, die stark convex hervortreten und mit spärlichen, vereinzelt stehenden Haaren besetzt sind, weisen eine stärkere Runzelung auf. Der Kopfumfang beträgt 34—35 cm, beim neugeborenen Kinde 34,5 cm. Der Schädel ist brachycephal und stark prognath; der Scheitel ist gewölbt und zeigt einen nicht sehr stark entwickelten Mittellängskamm, während der Hinterhauptskamm nicht deutlich ausgeprägt ist. Die Form des Gesichtes ist ziemlich lang gestreckt; die Länge des Gesichtes ist = 15 cm, die Breite = 10,5 cm. Die Stirn tritt zurück; die Augen sind nach vorn gerichtet, mittelgross, die Augenlider mit dichten schwarzen Wimpern besetzt, die inneren Augenwinkel deutlich ausgeprägt, der Lidschlag erfolgt ziemlich häufig. Die Farbe der Iris ist hellbraun; die Sclerae, die beim Menschen weiss sind, sind hier dunkelbraun gefärbt. Der Abstand zwischen dem inneren Augenwinkel und der Nasenwurzel beträgt 8 bis 10 mm. Beim 5monatlichen Kinde beträgt dieser Abstand, der für die Intelligenz des Gesichtsausdruckes sehr wesentlich ist, 12—13 mm; beim erwachsenen Menschen 16—18 mm. Die Nase Consuls ist flach, glatt und nur 20 mm lang. Die Nasenflügel stehen nur 6 mm vom Gesichte ab und sind 18 mm breit. In der Mitte der Nase läuft eine vertiefte Längenfurche, die sich

nach oben hin teilt und in eine Querfurche übergeht, die in grossem Bogen bis zu den Mundwinkeln reicht und die gesamte Nasen- und Mundpartie des Affen umgrenzt. Die Nasenlöcher sind nach unten und auswärts gerichtet; eine Schwarzfärbung, wie sie für ältere Schimpansen charakteristisch sein soll, ist an keinem Teil der Nase zu bemerken. Der Mund ist 60 mm breit, die Lippen sind kahl, die Oberlippe 15 mm lang, die Lippenränder schmal; die Unterlippe überragt die Oberlippe um ein weniges. Die ganze Kieferpartie ist ziemlich weit nach vorn vorgeschoben; einen Massstab dafür bildet der Camper'sche Gesichtswinkel, der beim erwachsenen Schimpansen nach Ranke 55° beträgt, während er hier ca. 70° misst. Entsprechend dem Zurücktreten der Kieferpartie beim Menschen ist der Gesichtswinkel des erwachsenen Menschen durchschnittlich 85°; beim Weibe und beim Kinde ist er sogar durchgehends noch grösser und erreicht nicht selten den Wert von 95—100°. Das Kinn Consuls ist ziemlich stark entwickelt; es zeigt die Form eines Dreiecks, dessen abgerundete Spitze nach unten und hinten weist. Die ganze Mund- und Kinnpartie ist von heller Färbung, ebenso die Wangen; nur unterhalb der Augen sind dunklere Schatten. Die Ohren sind gross (53 : 68 mm) und flügelförmig vom Kopfe abstehend; sie sind wie beim menschlichen Ohre gefaltet, nur dass der äussere Rand des Ohres nach unten und aussen flach umgedreht ist; ein Ohrläppchen ist schwach angedeutet. Der Einschnitt zwischen Tragus und Antitragus des Ohres misst bei Consul 15 mm, beim Kinde und beim erwachsenen Menschen dagegen nur 6—7 mm. Die Ohren setzen sich im ganzen erheblich höher an als beim Menschen.

Das Gebiss Consuls, sein Milchgebiss, ist dem des Menschen ähnlich gebildet; es zeigt jederseits 2 Schneidezähne, 1 Eckzahn, 2 Prämolaren und 1 Molaren; das bleibende Gebiss des Schimpansen hat, wie das des Menschen, jederseits 3 Molaren. Der Zwischenraum, Diastema, zwischen dem oberen äusseren Schneidezahne und dem oberen Eckzahne, der für die echten Affen charakteristisch ist und zur Aufnahme des unteren Eckzahnes dient, ist auch bei Consul deutlich nachzuweisen. Die Eckzähne sind kegelförmig und springen etwas vor, der obere ist nicht wesentlich stärker als der untere, was beim erwachsenen Schimpansen nach Leunis stets der Fall sein soll; die Backzähne sind stumpfhöckerig, der untere rechte Backzahn, der bei Consul

am weitesten entwickelt ist, zeigt die dem Schimpansen allein eigenartigen 4 Höcker und 1 Ansatz. Backentaschen sind nicht vorhanden.

Der Hals und Nacken Consuls ist kurz, gedrungen. Der Brustkorb ist gut entwickelt, zeigt 2 wohlausgebildete Schlüsselbeine und nur 2 Brustwarzen, eine Eigentümlichkeit, die die Affen ausschliesslich mit den Menschen teilen. Der Brustumfang beträgt 45 cm, der Rücken ist ein wenig gewölbt. Der Bauch springt ziemlich stark hervor und zeigt einen Umfang von 43 cm; Gesässschwielen sind nicht vorhanden. Ebenso fehlt ein Schwanz vollkommen; nur ist das knöcherne Ende des Steissbeins nicht, wie beim Menschen, nach innen, sondern nach aussen umgebogen und als ein 1 cm langer Vorsprung unter der Haut zu fühlen. Die Arme Consuls sind 44 cm lang und reichen bis zur Mitte des Unterschenkels; an den Vorderarmen ist Radius und Ulna gut entwickelt und um einander drehbar. Die Hand ist 15 cm lang, $5^1/_2$ cm breit. Die Finger der Hand sind wohlausgebildet, lang, die Endglieder ein wenig zugespitzt und mit wohlausgebildeten, quergewölbten, dunkelbraun gefärbten Nägeln besetzt. Nur der Daumen der vorderen Extremitäten ist etwas in der Entwicklung zurückgeblieben gegenüber dem Bau der menschlichen Hand. Er ist schmal und kurz und reicht nur bis zu dem Gelenk zwischen dem Mittelhandknochen und dem ersten Fingerglied des Zeigefingers; im übrigen ist die Gebrauchsfähigkeit des Daumens durchaus eine gute, die Oppositionsbewegung des Daumens ist gut ausgebildet. Der dritte Finger der Vorderhand ist der längste, der vierte ist länger als der zweite, Schwimmhäute sind nicht vorhanden. Die Rückseite der Hand ist behaart, Gangschwielen an den Fingergliedern sind kaum angedeutet. Diese Tatsache entspricht den Ganggewohnheiten Consuls. Während die Affen sonst meist nicht aufrecht gehen, sondern die gegen die Hohlhand eingeschlagenen Finger auf den Erdboden stützen, zieht Consul es meist vor, aufrecht zu gehen; besonders liebt er es, nach Art kleiner Kinder an der Hand eines Erwachsenen umherzuspazieren.

Die unteren Extremitäten Consuls weisen folgende Masse auf: die seitlich etwas abgeplatteten Oberschenkel sind 17 cm, die Unterschenkel 16 cm, der Fuss 14 cm lang. Gesässgegend und Waden sind wenig entwickelt. Der Fuss, obwohl anatomisch dem Bau des menschlichen Fusses analog, erhält den Charakter

eines Greiffusses oder einer Hinterhand dadurch, dass die erste Zehe sehr stark entwickelt ist und die Rolle eines Daumens übernimmt. Ja sogar, während die übrigen Zehen den Fingern an Länge erheblich nachstehen, ist die erste Zehe bedeutend grösser und dicker als der Daumen Consuls. Sie reicht bis über das erste Glied der zweiten Zehe hinaus, ist den übrigen Zehen gut gegenüberstellbar und umgreift eine ziemlich grosse Spanne, sodass sie zu mannigfachen Verrichtungen geschickt ist. Die Fersenbeine der Füsse sind stark entwickelt, die Sohle nackt; beim Gehen tritt Consul fest mit der Ferse und dem äusseren Fussrand auf, wie alle anthropomorphen Affen, wodurch der Gang etwas stampfendes erhält und die Kniee und Füsse ein wenig den Varus-Charakter aufweisen, etwa wie bei den neugeborenen Kindern.

Alles in allem erweist der körperliche Untersuchungsbefund Consuls neben der grossen Menschenähnlichkeit der einzelnen Teile für sich doch auch erhebliche Abweichungen, insofern die Masse der einzelnen Teile entweder grösser oder kleiner sind als die entsprechenden Masse des Menschen, sodass besonders das Verhältnis der einzelnen Körperteile zu einander nicht unbeträchtlich verschoben erscheint. So begreift man die Ansicht der Alten, wenn sie die Affen als eine groteske Karrikatur des Menschen bezeichneten und glaubten, die Affen seien dem Menschengeschlechte zum Hohn und zum Tort erschaffen worden.

Ueber die Lebensgewohnheiten Consuls ist nur weniges zu sagen. Seine Behausung besteht in einem festen, stark vergitterten und an die Wand angeketteten Käfig, in dem eine Leine quer ausgespannt ist. Hierin schläft Consul meist auf dem Rücken liegend, den Kopf tiefer als die Füsse, nachdem er sich mit einer warmen Decke zugedeckt hat. Mitunter schläft er auch in aufrechter Körperhaltung. Wie es von den Affen meist berichtet wird, schreit er bei Sonnenuntergang; beim Aufgang der Sonne ist dies nicht bei ihm beobachtet worden. Den Tag über bringt er soviel wie möglich ausserhalb des Käfigs zu, um zu spielen und zu üben; letztere Beschäftigung nimmt einen grossen Teil des Tages in Anspruch. Seine Ernährung besteht in Obst, besonders Bananen und Aepfeln, Gemüse, Weissbrot, Cacao in Milch, gekochtem Huhn, Eier, Suppen und Beef-tea; er nimmt 4 Mahlzeiten am Tage, die Hauptmahlzeit abends unmittelbar

vor dem Schlafengehen. Er schläft von 10 oder 12 Uhr abends bis 9 oder 11 Uhr früh. Seine Bedürfnisse verrichtet er, wie ein kleines Kind, auf einem Töpfchen; nur sehr selten beschmutzt er sein Lager. Vor der allabendlichen Vorstellung wird er gewöhnlich kurze Zeit in den Käfig gesperrt, um sich zu sammeln.

Ich komme nunmehr zu den eigentlich psychologischen Beobachtungen, die ich an Consul angestellt habe, und beginne mit der Erörterung einiger allgemeiner Seelenfähigkeiten und Charaktereigenschaften. Zunächst einige Worte über sein Gemütsleben. Consul ist, wie alle Schimpansen, ein freundliches, verträgliches Tier, das keinem Menschen oder Tiere zu nahe tritt. Während die Gorillas und Orang-utangs von boshaftem Charakter sind und den Menschen angreifen und beissen, ist das bei Consul nie der Fall, nicht einmal wenn er gereizt wird. Im Gegenteil; er ist zutraulich zu jedermann, geht zu fremden Personen auf den Schoss, gibt ihnen die Hand und lässt sich von jedermann liebkosen. Auch Tieren gegenüber ist er nie aggressiv. Vor Pferden und Mauleseln fürchtet er sich; Katzen und Hunde hat er ganz gern und spielt mit ihnen. Vor Schlangen scheint er keine Furcht zu haben, wie es von anderen Schimpansen übereinstimmend berichtet wird. Unter den Menschen bevorzugt er die Kinder und Liliputaner. Eine Vorliebe für Frauen und Militär, wie sie den Affen sonst nachgesagt wird, ist bei ihm nicht zu bemerken. Eine eigentliche Feigheit, die nach Ansicht mancher Tierpsychologen eine ständige Begleiterscheinung der Intelligenz ist, kann ihm nicht zugesprochen werden; doch fürchtet er sich vor einigen unbelebten Gegenständen, z. B. Puppen und Schaukelpferden. Für Lob und Tadel ist er sehr zugänglich. Seine Freude verrät er durch Oeffnen des Mundes und schnelle, kurze Atemzüge; auch ein wirkliches, tonvolles Lachen ist bei ihm hervorzurufen, besonders wenn er gekitzelt wird, was er sehr gern zu haben scheint. Wird er getadelt oder soll er gestraft werden, so verhält er sich demgegenüber wie ein kleines Kind. Er streckt die Hände abwehrend vors Gesicht, schlägt die Hände bittend gegen einander und sucht durch besondere Zärtlichkeit, Umarmen, Küssen, auf den Rücken klopfen etc. die Strafe von sich abzuwenden. Wird er trotzdem gestraft, so schreit er gellend und durchdringend; dabei streckt er die rüsselförmig zugespitzten Lippen weit vor, seine Haare richten sich auf. Das Gleiche geschieht, wenn er von selbst in schlechte Laune oder Zorn gerät;

er lässt sich übrigens stets wieder leicht besänftigen. Ein Zurückziehen der Ohren beim Zorn konnte nicht beobachtet werden, wie dies auch Darwin bei der Beschreibung des Schimpansen hervorhebt. Auch sonst ist das Mienenspiel Consuls nicht sehr belebt. Sich selbst überlassen zeigt er meist ein unbewegliches, gravitätisch ernstes Gesicht, was bei minder feierlichen Ereignissen, z. B. wenn er auf dem Töpfchen sitzt, sehr possierlich anzusehen ist. Nur die Augen zeigen einen etwas lebhafteren Ausdruck, indem sie jedem Geräuch und jeder Bewegung folgen. Die Lippen werden beim Ausdruck der Freude ein wenig zurückgezogen, beim Zorne vorgestreckt. Die Augenbrauen werden mitunter in die Höhe gezogen, besonders wenn er etwas haben will und man ihn eine Zeit lang darum bitten lässt, was er nach Art kleiner Kinder durch Zusammenschlagen der Hände zum Ausdruck bringt. Auch ein Stirnrunzeln, das Darwin dem Schimpansen abspricht, glaube ich bei Consul hier und da beobachtet zu haben. In dem Benehmen Consuls fällt eine gewisse Gesittung auf. Es fehlt jede Zerstörungslust, die fast alle Beobachter den Affen zugesprochen haben. Vorsichtig und behutsam geht er mit allen Gegenständen um, die er in die Hand bekommt, auch wenn sie ihm nicht geläufig sind. Gläser und Teller zerbricht er nie; hat er sich irgend woher eine Uhr oder ein Pince-nez verschafft, so nimmt er es behutsam in die Hand, ohne es durch grobes Zufassen zu gefährden. Auch mit seinen Kleidungsstücken geht er schonend und sorgsam um. Dagegen nagt er gern an Holzgegenständen und an Schuhleder. Nahrungsmittel, die in seinem Bereiche umherliegen, lässt er meist ruhig liegen, solange er beobachtet wird, wenn es sich nicht gerade um Bananen oder Zucker handelt, die er stets aufzufressen strebt, sofern man es ihm nicht ernstlich verbietet. Wird er beobachtet, so geht seine anerzogene Selbstbeherrschung soweit, die geschlossene Düte mit Bananen im Arme umherzutragen, ohne den Versuch der Oeffnung zu machen. Weiss er sich dagegen unbeobachtet, so hat er nichts eiligeres zu tun, als derartige Leckerbissen zu stehlen, um dann, wenn er dabei ertappt wird, wie ein Scheinheiliger dazusitzen und zu tun, als wenn er nichts verbrochen hätte.

Die Sinnesorgane Consuls scheinen sämtlich gut ausgebildet zu sein. Er sieht offenbar scharf und auf ziemlich weite Entfernungen. Ob er Farben unterscheidet, ist noch nicht fest-

gestellt; doch fürchtet er sich nicht vor wehenden Lappen, die sonst vielen Tieren, nach Zell allen Nasentieren, ein Gegenstand des Entsetzens sind. Hält man ihm einen Spiegel vor, so verrät er keine besonderen Gemütsbewegungen; höchstens sucht er an dem Rande des Spiegels zu knabbern. Auf Befehl küsst er sein Spiegelbild. Auch das Gehör Consuls scheint gut entwickelt. Er reagiert auch auf leise akustische Signale; er liebt die Musik und verhält sich dabei als ruhiger Zuhörer, indem er höchstens ein wenig hin- und herspringt. Für lärmende Geräusche hat er eine ausgesprochene Vorliebe. Er freut sich, wenn die Soldaten im Zirkus recht viel Lärm verursachen; er selbst klopft gern an hohle Gegenstände, und wenn man ihm gar eine Trommel vorsetzt und ihm ein paar Schlegel in die Hand gibt, so trommelt er mit grossem Kraftaufwand und mit sichtbarem Vergnügen. Der Geruchssinn ist bei Consul ebenfalls sehr gut entwickelt. Im Gegensatze zu den Angaben Zells, der die anthropomorphen Affen als Sehgeschöpfe bezeichnet, riecht Consul an allen Gegenständen, bevor er sie in den Mund nimmt; schlecht riechende und schlecht schmeckende Gegenstände weist er zurück. Das Hautgefühl Consuls muss in gleicher Weise gut ausgebildet sein, da er an den Handtellern, in den Achselhöhlen etc. schon bei leisen Berührungen Kitzelgefühl verrät.

Von den allgemeinen Seelenäusserungen ist noch die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis Consuls der Besprechung wert. Die Funktion der Aufmerksamkelt scheint nicht eben sehr entwickelt zu sein. Will man ihn dazu veranlassen, irgend ein neues Experiment zu erlernen, so sitzt er zwar einige Minuten still und sieht zu, was ihm vorgemacht wird. Aber gar bald wird er abgelenkt oder ungeduldig, sei es, dass eine Süssigkeit ihn lockt oder dass er das Bedürfnis zu spielen empfindet. Auch ist er nicht immer in gleichem Masse zum Lernen aufgelegt. Besonders bei trübem, feuchtem Wetter gerät er schon nach kurzen Versuchen in schlechte Laune und läuft dann schreiend und aufgeregt umher. An anderen Tagen lässt er stundenlang geduldig mit sich experimentieren; aber seine leichte Ablenkbarkeit durch jeden äusseren Eindruck verleugnet sich auch dann nicht. Für lange dauernde, ununterbrochene Aufmerksamkeitsakte dürfte er kaum zu haben sein; vielleicht liegt das aber auch an seiner grossen Jugend. Dagegen ist das Gedächtnis Consuls recht gut entwickelt. Es bedarf, wenn er gerade in

der Laune zum Lernen ist, nur einer 1—3 maligen Wiederholung, um ihm einen neuen Dressur-Trick beizubringen. Experimente, die er lange Zeit nicht gemacht hat, vergisst er trotzdem nicht, sondern führt sie sofort wieder in der richtigen Weise aus. Hierfür einige Beispiele: Es wird ihm einigemale gezeigt, wie man einen Schlüssel ins Schlüsselloch steckt. Er wiederholt das Experiment ein paar Mal. Nach 8 Tagen, in denen er keine Gelegenheit gehabt hat, den Versuch zu wiederholen, bemüht er sich sofort, den Schlüssel, den man ihm in die Hand gegeben hat, in ein bereit gehaltenes Schloss zu stecken, ohne dass er dazu aufgefordert worden wäre. Ich komme auf diesen Versuch unten noch einmal zurück. — Oder aber: man gibt ihm eine Cocosnuss, die er hier erst ein- oder zweimal erhalten hat. Zuerst riecht er daran, dann kratzt er mit dem Fingernagel an der Schale und reisst an dem Faserschopf, der noch daran hängt. Er versucht auch, mit den Zähnen die Schale aufzubeissen. Endlich gelingt es ihm, den Faserstoff abzureissen; nunmehr schlägt er mit den Händen darauf. Man gibt ihm ein Messer; er versucht hineinzustechen und ein Loch in die Schale zu bohren. Man gibt ihm einen Hammer; er schlägt kräftig mit dem Hammer auf die Cocosnuss, ohne sie zerschlagen zu können. Nun wird ein Loch in die Schale gebohrt und ihm die Cocosnuss zurückgegeben. Er versucht zunächst mit dem Finger das Loch zu erweitern, setzt dann die Oeffnung an den Mund, indem er die Nuss senkrecht stellt, und saugt daran, bis er den letzten Tropfen der darin befindlichen Milch ausgetrunken hat. — Für einige andere Verrichtungen, die nicht mit dem Essen zusammenhängen, scheint er allerdings ein weniger gutes Gedächtnis zu haben. So ist er in dem Gebrauch des Toilettepapieres, in dem sein Vorgänger und Namensvetter Consul I ein Künstler war, noch nicht so firm geworden, als dass er damit öffentlich Staat machen könnte.

Ich komme nun zu einigen speziellen Fragen, die für die psychische Leistungsfähigkeit Consuls von Bedeutung sind; ich meine die Fragen der Nachahmung, der Spontaneität und des Sprachverständnisses.

Dass Consul leicht und gern nachahmt, unterliegt keinem Zweifel. Indessen ist diese Neigung doch nicht so ausgeprägt, wie man es bei der Vielseitigkeit der von ihm ausgeführten Leistungen annehmen sollte. Gewöhnlich bedarf es eines ge-

wissen Zuspruches, ehe er sich dazu entschliesst, die ihm gezeigten Handlungen nachzumachen. Wir haben über diesen Punkt mannigfache Experimente angestellt. Man zeigt ihm z. B. eine Remontoir-Uhr und dreht an der Schraube öfters hin und her. Nach 2—3maliger Wiederholung gibt man ihm die Uhr in die Hand. Zuerst versucht er, sie in den Mund zu stecken. Sodann fasst er die Schraube mit 2 Fingern und dreht sie ebenfalls vorsichtig hin und her. — Man zeigt ihm einen Bleistift, der mit einer aufsteckbaren Hülse versehen ist, und nimmt die Hülse einigemale ab, um sie dann wieder aufzustecken. In kurzer Zeit ahmt er diese Handlung nach, auch wenn die Hülse ziemlich fest auf den Bleistift hinaufgeschoben wird. — Man zeigt ihm ein grosses Piston, setzt es an den Mund und bläst hinein. Aufgefordert, das Gleiche zu tun, nimmt Consul nach mehrfachen fruchtlosen Bemühungen das Piston einigermassen richtig in die Hand, sodass die Finger an den Ventilklappen liegen, und macht eine schwache Anstrengung, hineinzupusten. — Man zeigt ihm irgend einen Gegenstand, steckt ihn sodann in die Tasche und bedeutet ihm, den Gegenstand aus der Tasche wieder herauszuholen. Das Experiment gelingt, besonders wenn es sich um essbare Dinge handelt, gleichviel ob eine Tasche des Rockes, der Weste oder der Beinkleider zum Verstecke dient. — Auch der bereits erwähnte Versuch, einen Schlüssel ins Schloss zu stecken, gehört hierher. Man führt den Affen an die Tür, macht ihm zweimal vor, wie der Schlüssel in das Schlüsselloch hineingesteckt wird und fordert ihn nun auf, dies nachzumachen. Der erste Versuch misslingt. Beim zweiten Versuch bemüht er sich ohne Erfolg, einen falschen Schlüssel hineinzubringen. Darauf wird es ihm noch mehreremale vorgemacht. Es gelingt wiederum nicht. Dagegen zieht er jetzt auf Kommando den hineingesteckten Schlüssel selbständig heraus. Erst nach mehrfachen weiteren Versuchen gelingt es ihm endlich, den passenden Schlüssel richtig in die Oeffnung des Türschlosses hineinzupraktizieren. Nachdem er diesen neuen Versuch aber einmal erlernt hat, vergisst er ihn nicht leicht wieder, wie wir oben gesehen haben. In anderen Fällen hält es noch schwerer, Consul zum Nachahmen zu bewegen, besonders wenn er schlecht aufgelegt ist oder wenn sein Interesse durch essbare Gegenstände in seiner Nähe abgelenkt ist. Z. B. man bedeutet ihm, er solle den Hut abnehmen, indem man ihm dies mehreremale vormacht. Anstatt es nachzumachen,

schlägt er die Hände zusammen. Mehrere Wiederholungen des gleichen Versuches führen ebenfalls nicht zum Ziele. Nun setzt man ihm statt der Jockeymütze, die zu seinem Négligée gehört, einen Cylinderhut auf und macht ihm die Bewegung des Hutabnehmens wiederum mehreremale vor. Nach mehrfachen Aufforderungen nimmt er endlich den Cylinderhut ab; anstatt ihn aber wieder aufzusetzen, nestelt er an dem Gummiband herum, das zum Festhalten des Hutes auf seinem Kopfe im Innern des Hutes angebracht ist. Auch zur Nachahmung einfacher Bewegungen ist Consul schwer zu veranlassen. Hebt man z. B. den linken Arm hoch und sucht ihn zur Nachahmung dieser Bewegung zu veranlassen, so gelingt das nicht einmal mit Nachhilfe; der Versuch muss schliesslich aufgegeben werden, weil Consul fortgesetzt schreit und ungeduldig in die Hände klatscht. Offenbar sind es zwei Schwierigkeiten, die in diesen Experimenten hindernd auftreten. Erstens die schlechte Laune: ist er gut gelaunt, so wiederholt er unter Umständen ein ganz neues Experiment sogleich nach einmaligem Sehen, z. B. das Herausziehen eines Bandmasses aus einer Kapsel. Sodann: seine Associationen haften so fest an den Handhabungen der Gegenstände, an die er gewöhnt ist, dass es äusserst schwer fällt, ihm von einem bekannten Gegenstande einen neuen Gebrauch beizubringen. Gibt man ihm z. B. einen Bleistift mit Hülse in die Hand und bedeutet ihm durch Zeichen, dass er den Bleistift hinter das Ohr stecken soll, so wird er zunächst sicherlich sich darauf beschränken, die Hülse des Bleistiftes abzuziehen und wieder aufzustecken, wie er es von früheren Experimenten her gewöhnt war; erst durch mehrfache Wiederholungen und durch Zuhilfenahme von hinweisenden Zeichen gelingt es, ihn von der gewohnten Uebung abzubringen und zu der neuen Association zu veranlassen. Unter diesen Umständen ist es klar, dass die Erziehung Consuls kein leichtes Werk ist; und Sie werden es begreifen, dass Herr Scott noch jetzt 3mal täglich 2 Stunden, im ganzen also täglich 6 Stunden, mit Consul übt, um ihn für die abendliche Vorstellung zu präparieren und an seiner Weiterentwicklung zu arbeiten.

An zweiter Stelle soll uns die Frage der Spontaneität beschäftigen. Wir haben gesehen, dass Consul imstande ist, vielerlei Verrichtungen, die man ihm vormacht, nachzuahmen. Es erhebt sich nun die Frage, ob seine Handlungen lediglich

auf Nachahmungen beschränkt sind, oder ob und inwieweit er auch spontane Handlungen ausführt, die sonst einem Affen nicht geläufig sind. Wir haben darüber zahlreiche Beobachtungen angestellt und haben uns überzeugt, dass die Frage nach der Spontaneität zu bejahen ist. Ohne jede Aufforderung und ohne jedes Zeichen, lediglich aus eigener Initiative, untersucht Consul z. B. den Inhalt der Taschen desjenigen, der sich mit ihm beschäftigt, und fördert die darin befindlichen Gegenstände an das Tageslicht, seien es nun Zeitungen, Taschentücher, Messer, Zigarettentaschen, Esswaren u. s. f. Ebenso sucht er spontan nach Nadeln an der Rückseite der Rockklappe, zieht sie heraus, wenn er welche findet, und steckt sie richtig wieder herein.

Er nimmt ferner von selbst die Uhr aus der Westentasche der Person, auf deren Schoss er sitzt, und dreht an dem Knopfe der Uhr hin und her, um sie nachher spontan wieder in die Tasche zurückzustecken. Oder er nimmt einem Zuschauer das Pince-nez ab und dreht es vorsichtig hin und her. Oder er geht aus freien Stücken zu einer abseits stehenden Flasche, entkorkt sie mit dem Munde, trinkt den Inhalt aus und korkt die Flasche wieder zu. Ebenso zeigt er seine Bedürfnisse spontan an, selbst inmitten der Versuche, die mit ihm gemacht werden, indem er Herrn Scott ansieht und bittend in die Hände klatscht, ganz wie ein kleines Kind. Besonders interessant war mir die Frage, ob er das Dreirad, das für ihn speziell konstruiert ist und dessen Pedale zum Greifen eingerichtet sind, aus freien Stücken in Bewegung zu setzen und zu lenken vermag. Ich habe mich, nach anfänglicher Skepsis, davon überzeugt, dass er hierzu tatsächlich imstande ist. Er beginnt die Pedale des Dreirades ohne jede Nachhilfe von selbst zu treten und fährt ohne anzustossen in jeden Winkel und um jede Biegung herum, die man ihm mit einer hinweisenden Geberde bezeichnet. Dass das eine stattliche Leistung für einen Affen ist, weiss jeder, der mit dem Lenken eines Velocipedes vertraut ist. Demnächst soll er sogar, wie sein Vorgänger, dazu erzogen werden, selbständig Zweirad zu fahren. Mit Hilfe dieser Spontaneität vervollständigt Consul nicht selten freiwillig die Kunststücke, die man ihm anzuerziehen sucht. So soll er z. B. zum erstenmale während einer Vorstellung, nachdem er, wie er es gelernt, eine Tasse Kakao mit dem Löffel halb ausgelöffelt hatte, den übrig bleibenden Rest direkt ausgeschlürft haben, genau wie es ein Mensch in dieser Situation zu machen

pflegt. Auf der anderen Seite durchkreuzt er gelegentlich auch ein Experiment, das man von ihm verlangt, indem er etwas anderes statt dessen ausführt. Z. B. erhielt er eines Tages bei unseren Versuchen einen Bleistift, um ihn hinter das Ohr zu stecken. Statt dessen steht er auf, marschiert zu einem in der Nähe befindlichen Blatt Papier und zeichnet darauf nach Art kleiner Kinder eine Reihe von kreuz und queren Strichen. Dabei hält er den Bleistift zwischen dem Daumen und dem 3. und 4. Finger, wie es sein Lehrmeister zu tun pflegt. Von spontanen Leistungen ist schliesslich noch der Spiele zu gedenken. Er liebt es, am Seil zu klettern und sich hin- und herzuschwingen, spaziert häufig im Zimmer auf und ab, klettert über Tische und Bänke, ohne jemals einen Gegenstand umzustossen oder zu beschädigen, und hüpft gern an der Hand eines Menschen, wie ein kleines Kind, das „hoppa, hoppa" macht. Im ganzen ist der Kreis seiner spontanen Leistungen, wie Sie sehen, ziemlich ausgedehnt. Als Grundlage dieser Spontaneität dient aber unverkennbar fast ausschliesslich die Nachahmung erlernter Handlungen, während eine eigentliche produktive, erfinderische Tätigkeit nicht zu beobachten ist. Selbst den richtigen Gebrauch von Gegenständen, die ihm zwar an sich fremd sind, die aber doch eine weitgehende Aehnlichkeit mit ihm bekannten Dingen aufweisen, findet er von selbst nicht. Z. B. gab ich ihm statt des gewohnten Hammers einen Perkussionshammer in die Hand. Zuerst roch er daran; dann leckte er an dem Stiele und versuchte schliesslich mit dem Stiel das Loch einer Cocosnuss, die er in der Hand hielt, zu erweitern.

Endlich bleibt uns noch die Frage des Sprachverständnisses und der Begriffsbildung zu erörtern. Zunächst, wie verhält es sich mit den sprachlichen Aeusserungen Consuls selbst? Dass Consul über eine nicht sehr reich nuancierte Geberdensprache verfügt, haben Sie bereits gehört; er verhält sich in dieser Beziehung gerade wie ein Kind, das noch nicht sprechen gelernt hat. Bezüglich der unartikulierten Lautsprache dagegen weist er selbst dem neugeborenen Kinde gegenüber ein erhebliches Manko auf: ausser dem Lachen beim Kitzeln und dem Schreien beim Ausdrucke des Zornes habe ich keine Laute bei ihm wahrnehmen können. Und auch diese wenigen Laute zeigen durchaus keinerlei erkennbare Nuancierung, wie sie beim Neugeborenen in den verschiedenen Arten des Schreiens zweifellos vorhanden ist

und wie sie von Garner zur Grundlage eines Systemes der Affensprache gemacht wurde. Von einer artikulierten Sprache ist bei Consul erst recht nicht die Rede; nicht einmal das Pfeifen versteht er nachzuahmen, trotz mehrfacher Bemühungen, die Herr Scott darauf verwandt hat. Im Grunde genommen, ist dieser Mangel eine sehr merkwürdige Erscheinung; denn dass die peripheren Sprachwerkzeuge, der Bau der Lippen, der Zunge, der Mundhöhle und des Kehlkopfes dem Affen das Sprechen physisch mindestens ebenso gut erlauben würden, wie etwa dem Papagei, kann doch wohl keinem Zweifel unterliegen.

Wenn er aber schon nicht sprechen kann, versteht er wenigstens die Sprache des Menschen? Wir haben über diesen Punkt zahlreiche Experimente unter zwingenden Bedingungen angestellt, deren Protokolle ich Ihnen nicht mitteilen kann, weil sie den Umfang meines Vortrages ins Ungebührliche verlängern würden. Ich muss mich daher darauf beschränken, Ihnen die Methode des Vorgehens zu schildern und Ihnen das Untersuchungsresultat mitzuteilen. Das Problem, das wir uns gestellt hatten, könnte etwa folgendermassen formuliert werden: auf welche Zeichen oder Befehle reagiert der Affe? und bezieht sich sein Verständnis lediglich auf die Form oder auch auf den Inhalt der verwendeten Symbole? Wir konnten hierüber folgendes ermitteln. Das Hauptzeichen, auf das Consul reagiert und auf das sich im letzten Grunde seine ganze Erziehung aufbaut, ist zweifellos die Geberde, die demonstrative und deskriptive Geberde. Sie ist es, die den Gegenstand der Nachahmung Consuls bildet; sie ist es, die ihn veranlasst, die von ihm geforderten, ursprünglich imitativen Aktionen auszuführen. Dazu kommen aber zwei weitere Faktoren. Erstens die elementare Sachvorstellung. Es genügt vielfach, Consul irgend einen Gegenstand, den er kennt, in die Hand zu geben; und er wird, ohne jedes weitere Zeichen, die Handlungen ausführen, die er an diesem Gegenstande erlernt hat. Gibt man ihm z. B. einen Schuh, sei es sein eigener, sei es ein viel grösserer fremder, so wird er ohne weiteres den Versuch machen, den Schuh anzuziehen, die Schnürsenkel in die passenden Löcher zu stecken oder, umgekehrt, die zusammengebundenen Schnürsenkel aufzuknoten, und ähnliches mehr. Das ist ein Beweis, dass Consul elementare Sachvorstellungen hat, die ihn zu Handlungen befähigen und veranlassen; hierbei zeigen sich deutlich auch die niederen Verstandes-

Der Schimpanse Konsul

Beilage zu Heft 1 des Jahrg. VII der Zeitschrift f. Pädag. Psychologie, Pathologie u. Hygiene

Hermann Walther Verlagsbuchhandlung G. m. b. H. Berlin.

operationen der Association und Kombination, des Vergleichens, Urteilens und Schliessens, ohne die zusammengesetzte Handlungen von der Art der geschilderten nicht denkbar wären. Selbstverständlich ist das keine neue Entdeckung, sondern vielmehr eine Tatsache, die von altersher in der Tierpsychologie mit Ausnahme weniger Autoren angenommen war. Neben der Geberde und Sachvorstellung kommt aber noch ein dritter Faktor in Betracht, dessen Erörterung vielleicht am wichtigsten ist· das akustische Zeichen. Obwohl wir anfangs geneigt waren, in die Angaben des Herrn Scott, dass Consul auf Gehörseindrücke korrekt reagiere, einige Zweifel zu setzen, haben wir uns durch vielfache Kontrolexperimente davon überzeugt, dass diese Angabe durchaus zutreffend ist. Und zwar habe ich im Laufe unserer Versuche folgende verschiedene Gehörseindrücke nachweisen können, auf die Consul fast stets oder doch sehr häufig korrekt reagiert: come, go, marchez, strait up, blow, smoke up, clopp hands, bring, z. B. bring me the bell, give me the hand or the foot, set down, put it back, ici, tout de suite, quickly, und einige andere mehr. Der gewöhnliche Weg, auf dem Consul veranlasst wird, eine Handlung auszuführen, ist allerdings der Weg der Kombination der Geberden, der Sachvorstellungen und der akustischen Signale. So muss man z. B., wenn er rauchen soll, ihm eine Pfeife mit Cocosblättern oder eine Cigarette in die Hand geben oder in den Mund führen. Dann hält er sie fest und saugt auf das Kommando: „smoke up" den Rauch aus der Pfeife bezw. Cigarette, um ihn in richtiger Weise aus dem Munde wieder auszustossen. Ebenso wenn man ihn veranlassen will, einen Schlüssel in das Türschloss zu stecken, so weist man mit der Hand auf die Tür hin, gibt ihm den Schlüssel in die Hand, kommandiert „go" oder „marchez" u. s. f., bis er den Schlüssel an den richtigen Ort gebracht hat. Von Wichtigkeit ist aber die Frage, ob Consul auch auf akustische Zeichen allein oder in blosser Kombination mit der Sachvorstellung zu reagieren vermag, ohne dass man durch Geberden seinem Verständnis zu Hilfe kommt. Hierüber haben wir eine Reihe von Kontrolexperimenten angestellt, indem wir Herrn Scott baten, jede hinweisende Geberde bei den betreffenden Kommandos zu unterlassen, eventuell die Hände dabei in die Taschen zu stecken, oder, um jede Fehlerquelle auszuschalten, sich hinter einen Vorhang zu stellen, ohne dass der Affe ihn sehen konnte. Das Ergebnis war, dass die meisten

komplizierteren Experimente bei Ausschaltung aller Geberdenzeichen nicht gelangen, z. B. das Bringen von Gegenständen, das An- und Auskleiden u. s. f. Dagegen gelangen einfachere Befehle sehr wohl auch unter diesen erschwerenden Bedingungen; das Kommando: „go“ oder „come“ oder „clopp hands“ wurde richtig ausgeführt, auch wenn die Anordnung der Versuche und ihre mannigfache Variation ein zufälliges Eintreffen des erwarteten Resultates unmöglich machten. Es kann nach unseren Versuchen also nicht bezweifelt werden, dass Consul auf akustische Signale korrekt zu reagieren imstande ist. Hierzu noch zwei Bemerkungen. Erstens: dass der Umfang der bisher erlernten akustischen Signale ein relativ geringer ist und die meisten Reaktionen nicht auf rein akustischem Wege, sondern durch Kombinationen verschiedener Zeichen zustande kommen. kann für das Prinzip nicht in Frage kommen. Denn einmal ist der Affe noch jung und mitten in der Erziehung begriffen, die sicherlich noch einer grossen, quantitativen Erweiterung fähig ist; sodann aber hatte begreiflicherweise Herr Scott bisher kein Interesse daran, die Reaktionsfähigkeit Consuls auf blosse akustische Signale speziell auszubilden, da es für die öffentlichen Vorstellungen Consuls belanglos ist, auf welchem Wege der Zeichengebung die Aktionen Consuls ausgelöst werden. Eine zweite Bemerkung betrifft den Tonfall und Rhythmus der akustischen Signale: in diesen Faktoren scheint eine wesentliche Bedingung für das Zustandekommen der richtigen Reaktionen gelegen zu sein. Auf akustische Signale, die von anderen als Herrn Scott in anderem Tonfall und anderem Rhythmus gegeben werden, reagiert der Affe meist nicht.

Nun erhebt sich eine letzte Frage: Versteht der Affe den begrifflichen Inhalt der ihm zugerufenen Worte oder reagiert er lediglich auf die Lautform? Diese Frage, die für die Beurteilung der Intelligenz Consuls von entscheidender Bedeutung ist, wurde von uns eingehend und sorgfältig geprüft, unter Innehaltung exakter, zwingender Bedingungen. Um es kurz zu sagen, mit völlig negativem Ergebnis. Die Methode des Vorgehens war hierbei eine zweifache: es wurden Wahlversuche und Vexierversuche angestellt. Bei den Wahlversuchen wurden zwei oder drei dem Affen wohlbekannte Gegenstände, z. B. eine Klingel, bell, ein Löffel, spoon, und ein Hut, head, auf eine Bank gelegt und ihm der Befehl erteilt: „Bring me the bell“, oder „bring me

the spoon" oder dergl. mehr in mannigfachen Variationen. Die Wahlversuche misslangen, da Consul stets sämtliche hingelegten Gegenstände in die Hand zu nehmen und damit die gewohnten Verrichtungen auszuführen versuchte, z. B. mit der Klingel zu klingeln, den Hut aufzusetzen u. s. f. Die Vexierversuche wurden tn der Weise angestellt, dass Consul einen Gegenstand in die Hand bekam, während ein falsches Kommando dazu gegeben wurde. Z. B. wurde ihm ein Glas gegeben, mit dem Kommando: „clopp hands"; er führte nicht das Wortkommando aus, sondern setzte das Glas an den Mund, um zu trinken. Oder er bekam einen Löffel in die Hand, mit dem Kommando: „smoke up". Anstatt das Wortkommando auszuführen, schwang er den Löffel hin und her, als wenn er damit klingeln wollte. Oder er bekam einen Schuh, mit dem Kommando: „drink"; statt dessen versuchte er, den Schuh anzuziehen. Es ist demnach klar, dass von einem Verständnis des begrifflichen Inhaltes der zu ihm gesprochenen Worte bei Consul auch nicht im entferntesten die Rede sein kann: er reagiert, sofern er nicht durch die fester haftenden Sachvorstellungen abgelenkt wird, lediglich auf die Form der Lautsignale, die man ihm erteilt. Um so bewundernswerter ist es, dass einzelne Lautsignale sich seinem Gedächtnis so fest eingeprägt haben, dass sie auch unter erschwerenden Bedingungen fast stets realisiert werden. Hierher gehört z. B. das Signal: „clopp hands", das er meist auch dann ausführt, wenn man ihm vorher in beide Hände einen Gegenstand gegeben hat; er sucht dann gewöhnlich erst diese beiden Gegenstände abzulegen, um dann richtig in die Hände zu klatschen. Noch bewundernswerter ist es vielleicht bei diesem Vorhandensein eines blossen Signalverständnisses, dass der Gehorsam Consuls auf akustische Signale sich sogar bis in die Sphäre seiner Ernährungsbedürfnisse erstreckt. So leidenschaftlich gern er z. B. Bananen isst, so genügt doch der Zuruf des Kommandos: „enough" oder „give me the banane", um ihn in seinem Genuss innehalten und die Banane abgeben zu lassen.

Noch ein Wort über das Zahlenverständnis Consuls. Es wäre gewiss überflüssig, nach der bisherigen Schilderung hierüber ein Wort zu verlieren, wenn nicht in der älteren Tierpsychologie einige Angaben darüber zu finden wären, dass Elstern, Rehe und andere Tiere Zahlenbegriffe bis 3 oder 7 hätten, und wenn nicht auch in der neuesten Psychologie wiederum das Gespenst des

„rechnenden Pferdes“ umginge. Mir scheint, dass die älteren Angaben über das Zahlenverständnis der Tiere auf einem Irrtum beruhen. Wenn eine Elster 3 Menschen in die Waldlichtung, in der sie sich aufhält, hineingehen und nur 2 wieder herausgehen sieht; und wenn sie auf Grund dieser Wahrnehmung sich weiter versteckt hält, bis auch der dritte Mensch seiner Wege gegangen: muss diese Beobachtung wirklich dahin gedeutet werden, dass die Elster bis 3 zählen kann? Oder kommt hier nicht die Witterung in Frage, indem die Anwesenheit der zurückbleibenden Person der Elster zwar nicht durch das Gesicht, vielleicht auch nicht durch das Gehör, sicherlich aber durch den viel feiner als beim Menschen ausgebildeten Geruchssinn verraten werden dürfte? Auf das Problem des „rechnenden Pferdes“ brauche ich wohl an dieser Stelle nicht weiter einzugehen, da Sie bereits in einer früheren Sitzung unserer Gesellsehaft hierüber einige kritische Bemerkungen gehört haben. Auch bei Consul hat sich ein Zahlenverständnis in keiner Weise feststellen lassen.

Eine letzte, ganz kurz zu erörternde Frage bezieht sich auf die zukünftigen Aussichten der Entwicklung der Tierintelligenz. So sicher es ist, dass die hier skizzierten Leistungen des Schimpansen Consul in quantitativer Beziehung einer grossen Steigerung fähig sind, so sicher es ist, dass Consul mit der Zeit auf eine viel grössere Zahl von akustischen Signalen in viel exakterer Weise als bisher zu reagieren lernen kann: ebenso sicher scheint es mir, dass weder er, noch irgend ein anderes Tier die Schranke zwischen dem einfachen Signalverständnis und der eigentlichen Begriffsbildung jemals wird überschreiten können. Zu dieser Vermutung berechtigt mich nicht sowohl die gesamte bisherige Erfahrung der Tierpsychologie, die trotz mannigfacher hierauf gerichteter Untersuchungen meines Erachtens bisher völlig resultatlos geblieben ist, sondern vielmehr ein anatomischer Gesichtspunkt. Der Bau des Affengehirnes, und schon des heranwachsenden, unterscheidet sich von dem des Menschengehirnes durch die kümmerliche Entwicklung der gesamten Sprachregion, auf deren Ausbildung die psychische Möglichkeit eines eigentlichen Sprachverständnisses beruht. Gewiss wäre es denkbar, dass ein Affe mit seinen geschickten Organen es lernt, Worte nachzusprechen wie ein Papagei, oder Schriftzeichen nachzumalen wie ein kleines Kind. Aber über eine rein äusserliche Symbolik reichen seine Fähigkeiten nicht hinaus; das begriffliche

Verständnis der erlernten Sprach- oder Schriftsymbole dürfte der Tierpsyche auf ewig versagt sein. Hier ist die von der Natur gesetzte Grenze zwischen der tierischen und menschlichen Seele, deren wir uns bei allen psychologisch-wissenschaftlichen Untersuchungen bewusst bleiben sollten.

Es bleibt mir zum Schlusse nur noch die angenehme Pflicht, denjenigen, die sich an den vorstehend geschilderten Beobachtungen beteiligt und sie ermöglicht haben, meinen verbindlichsten Dank auszusprechen. Ich danke zunächst Herrn Cirkusdirektor Albert Schumann für die in vornehmster und uneingeschränkter Weise erteilte Erlaubnis zur Beobachtung und Vorführung des Affen. Ich danke ferner Herrn Scott für das liebenswürdige und verständnisvolle Entgegenkommen, das er uns bei allen unseren anstrengenden und zeitraubenden Experimenten an seinem Consul bewiesen hat; und ich spreche endlich Herrn Dr. Moll meinen herzlichen Dank aus dafür, dass er die Anregung zu diesen Untersuchungen gegeben und die Untersuchungen selbst als Dolmetscher und Mitbeobachter in unermüdlicher und aufopfernder Weise gefördert hat.

Litteratur:

1. Karl Groos. Die Spiele der Tiere. Jena, Gustav Fischer, 1896. 340 S.

2. H. Anton Jarisch. Die Tierseele, ihre Existenz und Eigenschaften. Prag, 1869. H. Carl J. Satow. 64 S.

3. Georg Heinrich Schneider. Der tierische Wille. Systematische Darstellung und Erklärung der tierischen Triebe und deren Entstehung, Entwicklung und Verbreitung im Tierreiche als Grundlage zu einer vergleichenden Willenslehre. Leipzig, Verlag v. Ambr. Abel. 428 S.

4. Hermann Samuel Reimarus. Allgemeine Betrachtungen über die Triebe der Tiere, hauptsächlich über ihre Kunsttriebe. Zum Erkenntnis des Zusammenhanges der Welt, des Schöpfers und unser selbst. Dritte Ausgabe. Hamburg, Johann Carl Bohn. 1773. 232 S.

5. Maximilian Perty. Ueber das Seelenleben der Tiere. Tatsachen und Betrachtungen. Leipzig und Heidelberg. C. F. Winter'sche Verlagshandlg. 1876. 715 S.

6. P. Scheitlin. Versuch einer vollständigen Tierseelenkunde. Stuttgart und Tübingen. Cotta'sche Buchhandlg. 1840. 444 S.

7. Christian Joseph Fuchs. Das Seelenleben der Tiere, insbesondere der Haussäugetiere im Vergleich mit dem Seelenleben des Menschen. Erlangen, 1854. Verlag von F. Enke. 104 S.

8. Pierre Hachet-Souplet. Le dressage des animaux et les combats de bêtes. Paris, Maison Didot. 230 S.

9. Signor Domino. Dressierte und Dresseure. Berlin, S. Fischer, 1895. 247 S.

10. Charles Darwin. Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei dem Menschen und den Tieren. Aus dem Englischen übersetzt von J. Victor Carus. Stuttgart, E Schweizerbart'sche Verlagshandlg. 1874. 375 S.

11. Karl Georg Leroy. Philosophische Briefe über die Verstandes- und Vervollkommnungsfähigkeit der Tiere, samt einigen Briefen über den Menschen. Aus dem Französischen übersetzt von D. Johann Anton Müller. Nürnberg, Jobst Wilhelm Wittwer. 1807. 238 S.

12. Th. Zell. Ist das Tier unvernünftig? Neue Einblicke in die Tierseele. Stuttgart, Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde. Franckh'sche Verlagshandlg. 198 S.

13. Julius Frauenstädt. Das Seelenleben der Tiere, verglichen mit dem des Menschen. 81 S.

„Experimentier-Pädagogik."

Von

Marx Lobsien.

In dem soeben erschienenen 1. Heft des Säemann (Monatsschrift für pädagogische Reform, Hrsg. v. Götze-Hamburg, Verlag Teubner-Leipzig) findet sich eine Arbeit von Ernst Weber-München, die energisch Front macht gegen die „Experimentierpädagogik". Der Verfasser lehnt aufs entschiedenste das Experiment in der Schule ab, die Kinder seien nicht der Wissenschaft wegen, nicht dazu da, um für sie in der Schule „verbraucht" zu werden. Die Ausführungen zeugen von nicht geringer Unkenntnis des Verfassers hinsichtlich des pädagogisch-psychologischen Experiments, seiner Weise, seiner Absichten und seiner ernsten Vertreter. Ich hätte ihn seinen billigen Kampf gegen eine imaginäre Experimentalpädagogik ungestört allein ausfechten lassen, wenn sie nicht in der 1. Nummer des Säemann erschienen wäre und so — ich finde nirgends eine Anmerkung der Redaktion — wenigstens zum guten Teile, programmatischen Charakter gewonnen hätte. Diese programmatische Würdigung geht deutlich dahin, dass der Verfasser grundsätzlich das pädagogische Experiment in der Schule verwirft; die sich das unterfangen, mögen tüchtige Psychologen sein, tüchtige Lehrer sind sie, nach der Meinung des Verfassers, nicht.

Ob es wohlgetan war, von vornherein kurzerhand das Tischtuch zu durchschneiden zwischen der Kinderpsychologie Webers und den gegenwärtigen experimentell-psychologischen Bestrebungen, das zweifle ich sehr stark an, überlasse aber das abschliessende Urteil der Geschichte; dass aber nicht wohlgetan war, seinen Standpunkt unter Verkennung objektiver Tatbestände zur Hauptsache rein egozentrisch, d. h. zumeist schief darzulegen, darf auch die Gegenwart richten. Den Lesern dieser Zeitschrift wird die Weise Webers zugleich symptomatisch sein für die Art, wie eine bestimmte Gruppe das pädagogische Experiment versteht und wertet.

Gehen wir in Kürze dem Gedankengange Ernst Webers nach! Er beklagt zunächst, dass man heute alles Heil von der Experimentier-Pädagogik erwarte, man betrachte sie nahezu wie ein Evangelium. Doch will er den Vertretern dieser neuen Richtung wenigstens in einer Beziehnng nicht zu nahe treten, „sie mögen ganz tüchtige und fleissige Männer sein". Es ist nur schade, dass die Triebfedern dieses Fleises so wurmstichig sind! Er soll — nach Meinung Webers — zur Hauptsache beabsichtigen, die pädagogischen Massnahmen in ein exakt-mathematisches Gewand zu hüllen, damit Vertreter anderer Fakultäten die Pädagogik auch als Wissenschaft anerkennen möchten. — Das ist eine Unterschiebung von Motiven, die nur aus völliger Unkenntnis der tatsächlichen Verhältnisse begreiflich, damit aber keineswegs entschuldbar ist.

Verfasser verwahrt sich dagegen, dass man ihn überhaupt für einen Gegner des Experiments halte, dessen Nützlichkeit und Notwendigkeit ist ihm „über allen Zweifel erhaben" (angesichts des gegenwärtigen Standes der Experimentalpsychologie würde sich ein derartiger Zweifel mindestens recht komisch ausnehmen); das hindert ihn aber nicht, kurz hernach bedenklich zu finden, dass auch das Experiment sich auf Aussagen der V.-Personen stütze und — fügt er zweifelnd hinzu — „sind das Tatsachen"? Hier vergisst Weber, dass es eine Reihe von experimentellen Untersuchungen mit wertvollen Ergebnissen gibt, die keineswegs auf Aussagen der V.-Personen sich stützen, und wo es sich um solche handelt, vergisst er das Grundwesen experimentell-psychologischer Forschung, das immer wieder, auch in elementaren Lehrbüchern, hervorgehoben worden ist. Das Experiment ist eine Sonderform empirischer Beobachtung. Nur dadurch sondert es sich, dass es absichtlich eingreift, dass es für diese Absichtlichkeit und durch starke Häufung und statistische Verarbeitung auf Grund der Wahrscheinlichkeitsrechnung in mühsamer Verarbeitung sucht, die Zufallsmomente zu eliminieren und den verlässlichen Tatsachenrest festzulegen; freilich, wem der Horror numeri von vornherein in den Knochen steckt, der wird schwerlich zu belehren sein. — Ein Körnlein Wahrheit steckt übrigens in der ferneren Bemerkung Webers, dass das Experiment letztenendes über psychologische Tatsachen nichts aussage, dass es vielmehr bei gewissen mechanisch-psychologischen Vorgängen halt machen müsse. Auch eine Halbwahrheit! Die ernsten Ver-

treter experimenteller Psychologie von Tetens bis zur Gegenwart haben das niemals geleugnet — aber ebensowenig haben sie in Abrede stellen lassen, dass psychische Vorgänge immer an physiologische gebunden sind und dass in gleichem Masse, wie die Reize konform gestaltet werden durch absichtliches Bemühen auch die psychischen Reaktionen auf diese Reize der Zufälligkeiten entkleidet werden.

Das Experimentieren an Schulkindern hält Weber für völlig aussichtslos; man dürfe hier nimmer das Mass an Selbstbeobachtung erwarten, das doch das Experiment voraussetze. So müsse man sich begnügen, nur die Wirkungen experimenteller Eingriffe zu beobachten und zu werten, und so erkläre sich auch, dass die Resultate der experimentierenden Pädagogik in „Aeusserlichkeiten und Selbstverständlichkeiten“ stecken bleiben. — Man beobachtet hier wiederum das eigenartige Gemisch von halbrichtigen Beobachtungen und falschen Schlussfolgerungen, das für den draussenstehenden charakteristisch ist. Selbstverständlich ist das Kind ein weit schwierigerer Beobachter als der Erwachsene, und selbstverständlich ist die Hauptursache dessen, die — im allgemeinen — geringere Fähigkeit der Sammlung und Selbstbeobachtung; aber woher weiss Weber denn, dass es für das Experiment schlechterdings unbrauchbar ist? Hat er das von Hörensagen, oder entspringt das Urteil praktischer Erfahrung? Das letztere darf ich wohl verneinen auf Grund einer späteren Bemerkung: Ich kann mir keinen Lehrer denken, der mit Lust solche Experimente anstellt. Verfasser wird doch kaum zu behaupten wagen, dass dem Kinde die Fähigkeit der Selbstbeobachtung überhaupt abgeht, auch nicht auf Grund seiner Kinderpsychologie — dann aber ist er nach elementaren logischen Gesetzen nur berechtigt zu sagen, dass das Erperiment, sofern es Kinder als V.-Personen im Auge habe, mit entsprechender Sorgfalt verfahren müsse; denn um klar umreissen zu können, welches Mass von Selbstbeobachtung das Experiment notwendig zur Voraussetzung habe, fehlt ihm die praktische Erfahrung.

Und nun gar die fernere Behauptung, dass das Experiment in seinen Resultaten in Aeusserlichkeiten und Selbstverständlichkeiten stecken bleibe, dass die minutiösen Statistiken lediglich Banalitäten zutage fördern, die wegen ihrer Selbstverständlichkeit keinen pädagogischen Wert haben! Ob man die von Paulus gerügte Eigenschaft der Athener loben oder tadeln wolle, kommt

ganz auf den Standpunkt der Wertschätzung an. Nichts aber ist verkehrter, als dem Experiment von vornherein mit der Meinung zu begegnen, es müsse unter allen Umständen etwas Neues bringen, weil es einen neuen Weg einzuschlagen scheine. Der Irrtum ist zwar weit verbreitet, ich bin aber fest überzeugt, dass diejenigen, die am lautesten den Vorwurf erheben, hernach, wenn ihre Forderung sich als verwirklicht erwiesen hätte, sich am nachhaltigsten gesträubt hätten, sie anzuerkennen. Zunächst handelt es sich nur um ein völliges Verkennen des Wesens des Experiments. Es ist ein neuer Weg? nein und ja! Nein, denn seinem Grundwesen nach ist und bleibt es Beobachtung empirischer Tatsachen, wie jedes andere Beobachten; ja, denn es scheidet sich von der vulgären Weise dadurch, dass der Experimentator willkürlich eingreift, die Bedingungen psychisch-physischen Geschehens absichtlich variiert, um die zufälligen Momente auszuscheiden und das Bleibende wiederholt zu beobachten; er emanzipiert sich von den täuschenden Veränderungen der stets wechselnden psychischen Erscheinungen. Dass dieses Experimentieren, seinem Wesen entsprechend, bestimmte Grenzen der Anwendungsfähigkeit zu respektieren hat — ernstere Forscher haben das nie zweifelhaft gelassen, — brauche ich hier nur anzudeuten. Diesem Wesen entspricht es, dass es — innerhalb seiner Grenzen — nicht zunächst und unter allen Umständen neue Ergebnisse zeitigen muss, das Experiment wird einesteils sich in seinen Resultaten an manchen seit alters feststehenden Wahrheiten bewähren müssen, es wird dann ferner, weil es sorgsam mit mancherlei Mitteln exakter Wissenschaft an seine Aufgabe herantritt, sie oft bereichern, oft vertiefen, dazu wird es allerdings auch eine Reihe neuer Ergebnisse und Korrekturen gewohnter Meinungen bringen.

Zwischenein werde bemerkt, dass Weber auch ein fernerer Unterschied, der wesentlich, entgangen ist. Er bietet einige Beispiele, die Ergebnisse der experimentierenden Pädagogik darstellen sollen. Es sind allerdings Ergebnisse, aber alles andere, als typische, als solche, die geeignet sind, den Fernerstehenden ein Bild von den Ergebnissen experimenteller pädagogischer Psychologie zu geben. Sie haben alle miteinander sekundären oder, wenn man will, akademischen Wert innerhalb der neuen Wissenschaft selber, so dass sie als Grundlage für fernere Untersuchungen dienen können — aber keinem Vertreter der neueren

Richtung kommt es irgendwie in den Sinn, diese Ergebnisse als abgeschlossene, wertvolle neue der Praxis anzubieten. Warum wählt Weber solche Beispiele, die doch geeignet sind, irrtümliche Auffassungen zu zeitigen?

Der Vorwurf also, dass das Experiment fast ausschliesslich Banalitäten zutage gefördert habe, ist — natürlich nach Korrektur des „fast ausschliesslich" — nicht mehr und nicht minder als eine Anerkennung, nämlich dass das Experiment in seinen wesentlichen Zügen sich auf richtiger Bahn bewege. Das „fast lediglich" ist folgendermassen zu korrigieren: es ist u. a. zu erinnern an die Untersuchungen und deren für die Pädagogik folgenreiche Ergebnisse über die Periodizität der geistigen und leiblichen Entwicklung, ferner an die Oekonomie und Technik des Lernens, an die Unterscheidung bestimmter vorherrschender Typen der Anschauung und des Gedächtnisses, an die Aussageforschung, an die Untersuchungen über die Grundlagen des Rechen-, Rechtschreib-, Leseunterrichts, an die bei der geistigen Arbeit wirkenden Momente der Uebung, Anregung, Ermüdung, Tempo u. s. f. Diese Untersuchungen — ich brauche die Reihe nicht weiter auszudehnen — zeitigten Ergebnisse, von denen die Vulgärbeobachtung, und ich fürchte, auch die Kinderpsychologie Webers, sich vordem nichts hat träumen lassen. Ich greife zur Illustrierung nur ein Beispiel heraus: Bormann und Diesterweg führten lange Zeit eine heftige Fehde über die Frage, ob das Rechtschreiben in erster Linie durch Vermittelung des Auges oder des Ohres erlernt werden müsse. Der Streit wurde unter ihnen niemals entschieden, weil der eine vorwiegend Optiker, der andere Akustiker war, ohne davon eine Ahnung zu haben, dass es solche Typenunterschiede überhaupt gebe — und trotzdem waren beide scharfsichtige Pädagogen.

Darin liegt für Weber die Wurzel alles Missverstehens und die Ursache dafür, dass er von vornherein einen falschen Standpunkt in der Wertschätzung des angewandten psychologischen Experiments gewinnt: er konstruiert ein Verhältnis zwischen Individuum und Experiment, das wohl an und für sich richtig ist, eine schwere Verfehlung liegt aber darin, dass er die Meinung erweckt, die Vertreter des angewandten Experiments seien selbst davon überzeugt, sie könnten mit ihrer Methode in das eigenste

Wesen des Individuums bestimmend eingreifen. Vergeblich haben für ihn die ersten Vertreter einer experimentell-pädagogischen Methode immer wieder betont — zuletzt noch Stern (vgl. d. Ztsch. VI, Heft 3/4), dass das Individuum die Asymptote der psychologischen Wissenschaft sei, dass es nirgends Aufgabe der Psychologie sei, individuelle Lebenswerte zu schaffen und zu normieren. Die Psychologie will, sofern sie theoretisch ist, klassifizieren, beschreiben, auf einfachere Erscheinungsformen zurückführen. Sofern sie angewandte Psychologie ist, richtet sie zwar ihre Absicht auf das Individuelle, doch keinen Augenblick in der Absicht, die Weber ihr unterschiebt: sie macht vor dem Individuum immer dort Halt, wo die Eigenart ihrer Methode ihr Halt! gebietet; sie bescheidet sich, als Psychognostik und Psychotechnik, ihre Hilfe anzubieten. Als Psychognostik schafft sie zunächst das Material zu einer gegründeten moralischen Wertung des Schülers, Material, das geeignet ist, den gefährlichen Wahn des naiven Denkens zu zerstören, dass zwischen Handlung und Motiv einfaches Parallelitätsverhältnis bestehe. Und wie hier, so liefert auch auf anderen Gebieten die Psychologie zwar nicht eine Begründung der Normen, wohl aber das Material, welches zeigt, wie weit die Wirklichkeit jenen Normen entspricht, durch welche Mittel und in welchen Differenzierungen ene Forderungen tatsächlich realisiert werden. Als differenzielle Psychognostik ist sie zur Hauptsache Typenpsychologie, deren grosse Bedeutung unmittelbar erhellt, wenn man einen Augenblick erwägt, dass die gegenwärtige praktische Pädagogik immer noch im Kinde den kleinen Erwachsenen sieht mit seiner Erfahrung, seiner Art zu merken, seiner Art Handlungen zu motivieren u. s. f.

Als Psychotechnik erweist sie sich als hervorragendstes Hilfsmittel zur Erreichung wertvoller Zwecke. Ihre Hauptaufgabe ist, das Optimum in dem Verhältnis zwischen Mittel und Zweck herzustellen. Dem hält allerdings der intuitive Routinier — und zu denen gehört auch Weber, trotz seiner Behauptung, dass er der Psychologie viel verdanke — entgegen, dass die Praxis selbst ein Experimentieren im grossen, daher das Experimentieren im kleinen überflüssig sei. Dem gegenüber bemerkt Stern mit vollem Rechte, nichts sei so geeignet, die kulturelle, ja moralische Notwendigkeit der Psychotechnik ins klarste Licht zu stellen, als dieser Einwand. Denn das Experimentieren in der

Praxis, das unumgängliche, ist auf ein Minimum zu beschränken. Nicht nur, weil die wissenschaftlich-theoretische Arbeit schneller als die tastende Praxis das Optimum in dem Verhältnis zwischen Mittel und Zweck findet, sondern dass sie es findet, ohne dass persönliche Werte durch sie bedroht werden, was doch selbst Ernstfragen des Lebens gegenüber nicht zu vermeiden ist, bezeichnet ihren Wert. Zugleich liegt in der Ethisierung der Praxis die Forderung: die Theorie muss ihre Vorarbeit so weit wie möglich fördern, ehe sie der Praxis ihre Befunde zu Dienst stellt.

So nähert sich das Experiment dem Individuum, es sammelt Gruppenbilder individueller Aeusserungsweisen nach zuverlässiger Methode. So öffnet es dem Pädagogen zunächst das Auge dafür, dass derartige individuelle Besonderheiten überhaupt existieren — das wertende unmittelbare Verhältnis wird so geläutert, vertieft, dem Banausen entzogen.

Freilich Weber spiegelt sich die Experimentierpädagogik ganz anders. Das Experimentieren gestaltet sich zu einer Last für Lehrer und Schüler. Die Schüler sind nicht dazu da, für die Wissenschaft verbraucht zu werden. Er kann sich keinen Lehrer denken, der solche Experimente mit Lust vornimmt. — Alles Redensarten, die auf vollkommener Unkenntnis der experimentellen Technik beruhen.

Aber der Schaden liegt tiefer. Weber bestreitet durchaus nicht, dass das Experiment die pädagogischen Massnahmen tiefer begründet — er selbst verdankt ja der Psychologie viel, wenngleich er alle Lehren der Psychologie in dem Moment gründlich beiseite tun muss, da er in der Praxis den Kindern lehrend und erziehend gegenübertritt — er ist auch durchaus kein Gegner der wissenschaftlichen Psychologie (würde ihr auch nicht viel schaden), sondern nur ihrer Fanatiker (wo sind denn die? in München?). Aber die Einschränkung ist nur scheinbar.[1]) Weber berührt sie garnicht. Er hat ein Allheilmittel gefunden: die Kunst; die Kunst, das moderne Mädchen für vieles! — Zwar nimmt er gleich einen Sonderstandpunkt für sich in Anspruch — schadet ja nichts, dass er alt ist — der Pädagoge muss ein Bildungskünstler sein, er stützt sich als solcher zwar auf Psychologie, aber sie macht ihn nicht. Was das besagen will, ist

[1]) Das Verhältnis zwischen Laboratoriums- und angewandter Psychologie ist W. gleichfalls unbekannt.

allerdings ein „undefinierbares Etwas“ — und dieses Etwas begegnet nun, wo Weber darzutun versucht, was er will, häufiger. Ich kann mich bescheiden, dieses „Etwas“ durch einige Auslassungen des Verfassers selbst zu illustrieren.

Keiner von den exaktpsychologischen Pädagogen wird die Didaktik ergründen, weil ihm das Organ für das zu Erforschende abgeht. Nur wesensverwandtes kann das undefinierbare Etwas finden. „Die Ergebnisse unserer[1]) Kinderpsychologie werden kommen wie plötzliche Sonnenblitze, sie werden durchleuchten, indes wir mitten im brauenden Gewölk des Schaffens stehen; aber sie werden uns Blicke tun lassen in das Ureigentliche der Kindesseele, Blicke, die uns mehr zeigen, als alle Statistiken zusammengenommen.“ — Da haben wir das neue Evangelium; es ist sehr sonnenhaft geraten. Wann wird denn der wieder aufleben, der die Kunst verstand, aus dem Barte die Blitze zu blasen? Ist er selbst oder sein Johannes in München schon erschienen, oder sollen wir eines anderen warten? Wird er auch das brauende Gewölk durchbrechen oder sich mit einem Muspelli bescheiden?

Und doch steckt in diesem Mass- und Formvergessen ein Quentchen Wahrheit — das von altersher anerkannt wurde: der pädagogische Takt ist nicht lehrbar, er wird gleicherweise von den Göttern verliehen, wie die Gabe des Künstlers, der in Holz oder Stein arbeitet. Aber die Götter waren noch nie verschwenderisch. Und wenn nun diejenigen, an denen ihr „Sonnenblitz“ vorbeiglitt, sich in ehrlichem, echt wissenschaftlichem Bemühen versuchen, sich das Rüstzeug zu erwerben, das der „Gottbegnadete“ intuitiv anwendet — na, da muss doch Freude sein im Himmel!

---

[1]) Von mir gesperrt! L.

Das Kinderzimmer.

Von Otto Wendtlandt.

Dem Jahrhundert der „guten Stube“, in besseren Familien Salon genannt, der kalten Pracht, wie Erdmann Gräser in seiner Berliner Familie schreibt, folgt die Zeit der Schlaf- und Kinderstube. Ein Kinderzimmer, das den hygienischen, ästhetischen und technischen Forderungen der Gegenwart entspricht, werden noch nicht viele gesehen haben. In dem Spezialbabybazar von Arnold Müller-Berlin befindet sich andeutungsweise ein Babyschlafzimmer; in einem Katalog ist ein Spielzimmer und ein Kinderzimmer abgebildet. Bei Wertheim-Berlin ist nach dem Muster des bekannten Ingenieurs Arnold Krönig dauernd ein Normalkinderzimmer ausgestellt, das nur einer Entwicklungsstufe im Kindesalter entspricht.

Vom gesundheitlichen Standpunkt muss zunächst gefordert werden, dass das Kinderzimmer von der Morgensonne beschienen wird; Räume im Erdgeschoss und an Schattenseiten kommen überhaupt nicht in Betracht. Des Morgens nach dem Schlaf hat das Kind wie der Erwachsene eine Temperatur unter 37 Grad Celsius. In den Zimmern, die keine Sonnenstrahlen bekommen, wird es uns leichter unbehaglich, als in denen an der Sonnenseite. Gross und geräumig muss das Zimmer sein, damit die Luft gut bleibt, d. h., es darf sich keine belästigende Kohlensäure ansammeln. Dividiert man den Rauminhalt eines Zimmers durch die Zahl der Menschen, die sich darin aufhalten, so erhält man die auf jeden Einzelnen kommende Luftmenge, den sogenannten Luftkubus. In den preussischen Kasernen ist der Luftkubus für die Wohnräume auf 13 cbm, für die Schlafräume auf 18 cbm normiert. Im Kadettenhause zu Gross-Lichterfelde bei Berlin treffen auf jeden Zögling 25 cbm. In Krankenhäusern soll der Luftkubus mindestens 33 cbm betragen. Bei allen behördlichen Feststellungen der Lufträume wird vorausgesetzt, dass eine Erneuerung der Luft durch Ventilation in kurzen

Zwischenräumen erfolgen kann. Diese Voraussetzung fällt für das Kinderzimmer, das am Tage höchstens dreimal gründlich gelüftet werden kann, fort. In Rücksicht darauf und auf die Bewegungsfreiheit des Kindes muss eine Grundfläche von 6 m × 5 m und eine Höhe von 4—5 m gefordert werden.

Hell muss dieser Raum sein, weil Sonnenstrahlen und Tageslicht an sich Feinde so mancher Ansteckungskeime sind, sie vernichten, bevor sie in den menschlichen Körper gelangen. Der Tuberkelbazillus wird in direktem Sonnenlicht unschädlich gemacht und das helle Tageslicht tötet ihn nach einiger Zeit. Die schon von Naturvölkern geahnte Heilwirkung der Sonne scheint die moderne Naturwissenschaft wieder zu entdecken. Uebergardinen und Teppiche würden die Wirkung der Sonne und des Lichtes wieder teilweise aufheben und sind daher für die Kinderstube verpönt.

Der Fussboden und die Wände werden zweckmässig mit Linoleum bekleidet, sodass jederzeit eine Abwaschung vorgenommen werden kann.

Ein Hauptaugenmerk ist auf die Temperatur gerichtet. Sie darf 15 Grad R. nie übersteigen, natürlich während der Zeit des Heizens, und wird durch ein Thermometer angezeigt. Kommen Kinder aus überheizten Zimmern plötzlich ins Freie, so wird dem Körper im Winter auf einmal zuviel Wärme entzogen und die Erkältung ist da; es folgt Husten, Schnupfen und bei Wiederholungen erkranken die Atmungsorgane, leicht entwickelt sich Luftröhren- und Lungenentzündung. Die Gewöhnung an zu grosse Zimmerwärme verweichlicht überhaupt, sodass der Körper die Unbilden des Wetters nicht verträgt.

Das Kinderzimmer muss einen freundlichen Eindruck machen und ästhetische Stimmungen auslösen. Die Symmetrie in der Anordnung der Gegenstände und die Harmonie der Formen und Farben ist die erste Vorbedingung einer künstlerischen Jugendbildung. Leider wissen viele Eltern gar nicht, von welcher grundlegenden Bedeutung die ersten Sinneseindrücke des Kindes für die Entwicklung des Seelenlebens sind. Der stille Einfluss der oft wiederholten Anschauungen, welche die Häuslichkeit und die nächste Umgebung dem Kinde bieten, wird im allgemeinen für die Erziehung nicht genügend gewürdigt. Es kommt für die vorbereitende Erziehung des Hauses zur Kunst viel mehr darauf an, das Schädliche fernzuhalten, als positiv einzuwirken. Be-

sonders zur Erlernung und Ausübung der ersten Kunst des Menschen, des Gehens, genügt ein grosses, geräumiges Zimmer ohne Geräte.

Unsere Spezialkinderzimmer türmen für die ersten Gehversuche ungeheure Hindernisse auf: Schränke, Gestelle, Tische, Stühle. Eine leere Zelle mit einer zerlegbaren Bettstelle, welche mittels einer Rolle nach dem Gebrauch an der Wand hochgezogen werden könnte, wäre ein zweckmässiger Aufenthaltsort für ein Baby. Die Vereinigung der Kunst im Leben des Kindes empfiehlt das sogenannte Normalkinderzimmer vom Standpunkt der künstlerischen Erziehung. Der Hahn mit dem roten Kamme, die Gans, der Schwan sind der modernste Wandschmuck eines Kinderzimmers in der Grossstadt. Auch die Farbe und Malereien der Schränke dienen der Bildung des Farbensinnes. Der Fussboden und die Wände sind mit Linoleum bekleidet. In der Mitte des Zimmers steht ein angemessener Kindertisch mit abgestumpften Ecken. An den Seitenwänden sind zwei Reformbettstellen aufgestellt, ein Spielzeug- und ein Waschschrank, ein Halter etc. Es ist alles da, nur der Raum zur freien Bewegung für das Kind fehlt oft. Als Schlafzimmer wäre an dem Raum nichts auszusetzen; bei Tag wird er für das Kind zum schweren Kerker.

Bevor das Kind laufen gelernt hat, kann es in unseren Stuben und auch in den besten Normalkinderzimmern nur herumgetragen und auf dem Arm gehalten werden. Zur Bewahrung des Kindes gibt es noch den Patentstuhl und den Kinderwagen mit Schutzvorrichtung. In jeder Lage und Haltung des Kindes wird der Bewegungsdrang und -Trieb oft mit den Worten: „Sitz still!“ gewaltsam unterdrückt. Dass das Kind diesem Befehl nicht nachkommen kann, liegt auf der Hand. Mit einer verblüffenden Leichtgläubigkeit und Ausdauer werden selbst in den gebildetsten Kreisen lächerliche Anschauungen über die Erziehung des Babys kultiviert. Das Kind, so sagt man herkömmlicher Weise, muss schreien zur Uebung seiner Lunge; das schadet ihm nichts, es macht ihm Vergnügen. Wer aber bei jedem Geschrei des Kindes nach der Ursache sucht, wird bald finden, dass irgend ein Schmerz, eine Störung, ein Begehren die Veranlassung zum Schreien ist. Das Kind wird sofort still, wenn der Schmerz aufhört, die Störung beseitigt oder das Begehren erfüllt wird. Aus Gesten, Bewegungen und Lauten ist für den, der sich auf sein

Kind versteht, zu entnehmen, was das Kind aufregt. Wird das Schreien des Kindes vor Schmerz oder aus Unlust und Empörung gegen Vergewaltigung durch Gelegenheit zur Bewegung möglichst verhindert, so erleidet die Lunge dadurch keineswegs Schaden. Lässt man das Kind jede Bewegung, zu der es die Fähigkeit erlangt hat, ausüben, dann stimmt es bei seinen Uebungen ein Freudengeschrei an, das dem Schmerzensschrei vorzuziehen ist.

Bei der Beobachtung meines jetzt 2 Jahre alten Knaben habe ich interessante Erfahrungen gemacht, welche für die Leitung der ersten Entwicklung des Kindes von allgemeiner Bedeutung sind. Der Knabe wog bei seiner Geburt sieben Pfund; er ist von der Mutter genährt worden; von Krankheit verschont geblieben, hat er die Durchschnittskonstitution seines Alters. Im sechsten Monat wurde das Kind besonders unruhig; gleichviel, ob es auf den Arm der Mutter, auf seinem Stühlchen oder in einem Wagen sass.

Auf dem Arm gab sich das Kind oft mit gesteiftem Körper einen so gewaltigen Schwung nach hinten, dass es mit Argusaugen bewacht werden musste. Als sich das Kind im siebenten Monat aus gestreckter Lage ganz gut zum Sitzen aufrichten konnte und ohne Unterstützung einige Minuten sass, setzte ich es auf den Teppich am Fussboden und mich daneben. Es dauerte nur einige Augenblicke, da wollte das Kind gewuchtig mit dem Köpfchen nach vorn auf den Teppich aufschlagen; es traf aber meine vorgestreckte Hand. Da das Anstossen und Aufschlagen des kleinen Kindes meistens nicht ohne Verletzungen abgeht, konstruierte ich einen einfachen Schutzapparat. Es ist ein oben und unten offener Kasten aus Drahtgeflecht, von 55 cm Höhe, 40 cm Breite und 40 cm Länge, auch auf 43 cm und 46 cm verstellbar. Vier wagerechte Drahtstäbe oben, vier senkrechte Drahtstäbe und drei Eisenschienen unten geben dem Geflecht hinreichend Halt.

Sind die nervösen Elemente für die Bewegung der Gliedmassen beim Kinde entstanden, dann befindet es sich auf dem Arm oder Patentstuhl in harter Gefangenschaft, weil es seine Glieder nicht nach Belieben beugen, strecken und recken kann. Mein Apparat bietet die Gelegenheit zur freien Bewegung ohne Aufsicht. Es soll die erste Befreiung einmal des Kindes und andererseits der Mutter sein. Auf 30—40 Minuten kann das Kind auch ohne jede Aufsicht in dem Apparat sitzen. Hat die

Mutter in der Küche oder in der Stube zu tun, so setzt sie ihr Kind auf den Fussboden, den Apparat darüber und kann ungestört arbeiten.

Bei dem Hin- und Herschwingen des Oberkörpers stösst das Kind öfter an das Drahtgeflecht. Die dabei gewonnenen Tastempfindungen hinterlassen in der von Munk bezeichneten Körperfühlssphäre Eindrücke oder Lokalzeichen. Bald lernt das Kind aber auch, sich in seinem Kasten zu bewegen, ohne mit dem Kopfe anzustossen. Dann ist es auch auf dem Arm der Mutter nicht mehr gefährdet. Es wirft sich nicht mehr mit gesteiftem Körper ungestüm nach vorn und hinten. Und setzt man es ohne Apparat einfach auf den Fussboden, so denkt es nicht daran, mit dem Köpfchen aufzuschlagen. Das Kind sieht von dieser Zeit an seine Gefahr. Man kann sogar weiter beobachten, wie das Kind seine ersten Erfahrungen ausnutzt. Wird das Kind nach der Vorbereitung im Sitzen frei auf den Fussboden gesetzt, so sieht es sich hin und wieder um, ob sich nicht ein Schutzengel in seiner unmittelbaren Nähe befindet. Ist dies der Fall, dann wagt es gern eine Bewegung nach rückwärts; es geschieht aber viel vorsichtiger als vor der Uebung im Kasten. Das Kind unterlässt daher die Bewegung, wenn weder die Mutter noch die Wärterin hinter ihm steht. Kommt es wider seinen Willen beim Sitzen am Fussboden durch einen ungeschickten Griff nach dem Ball etc. aus dem Gleichgewicht, dann entstehen reflektorische Gegenbewegungen, sodass der Körper nach einigem Schwanken in seine ursprüngliche Haltung wieder zurückkehrt. Sinkt das Kind trotz seiner Gegenwehr doch langsam, so nimmt es dadurch keinen Schaden. — Ueberlässt man es dem reinen Zufall, so zahlt das Kind als Lehrgeld in manchen Fällen erhebliche Verletzungen; sie machen das Kind mutlos und es tritt eine Hemmung in seiner gymnastischen Entwicklung ein. — Kann das Kind auch ebenso später ohne Hilfe ganz frei sitzen, dann wird ein erhöhter Sitz im Apparat angebracht (eine Fussbank genügt schon). Aus dieser Haltung kann sich das Kind leicht erheben zum aufrechten Stehen. Darauf folgen die ersten Laufübungen. In diesem Moment zeigen sich dann die grossen Vorzüge einer methodischen Vorbildung. Die Streck- und Beugemuskeln der Beine sind bereits so geübt, dass sich das Kind vom Anbeginn des Gehens ohne Hilfe erheben und setzen kann.

Fast täglich fallen Kinder aus dem Bett, Wagen, weil die Eltern nicht wissen, dass sich ihr Kind bereits aufrichten kann. Gibt man dagegen dem Kind täglich Gelegenheit, seine Künste zu zeigen, so kann das nicht passieren. Es wird für Schutz gesorgt, bevor das Kind fällt. Eines automatischen Schutzes für das Kind bedarf besonders die Mutter, welche allein im Hause ihre Wirtschaft besorgen und das kleine Kind warten muss.

Hat das Kind mit $1^1/_2$—$1^3/_4$ Jahren eine gewisse Sicherheit und Gewandtheit im Sitzen, Aufstehen und Laufen, dann fängt es an, selbständig zu spielen. Die Grundfläche des Zimmers ist vorhin so gross bemessen, dass zur freien Betätigung des Kindes hinreichend Raum vorhanden ist, selbst wenn ein Raummeter rings um die Wände herum mit Gegenständen bestellt wird. Das leere Babyzimmer mit der Bettstelle und einem Stuhl für die Mutter zum Sitzen entwickelt sich mit dem Kinde und wird nun Spielzimmer. Ein zur Farbe der Wände passender Schrank für das Spielzeug wird hineingesetzt. Die Ecken müssen abgestumpft sein. Ebenso zur Form und Farbe passend erhält das Kind ein kleines Stühlchen und einen Kindertisch und einen Kleider- und Wäscheschrank. Alle Möbel stehen an den Wänden; in die Mitte der Stube darf kein Gegenstand gestellt werden. Hier sitzt das Kind meistens auf dem Fussboden beim Spiel; es holt sich hin und wieder wohl sein Stühlchen dahin, sitzt aber nur einige Minuten darauf. Dann trägt es sein Spielzeug fort, holt es wieder, wirft es in die Höhe, nimmt es wohl gar in den Mund u. s. w. Am zweckmässigsten wird es sein, dem Kinde zunächst Gummispielzeug zu geben. Trojan singt:

Es saugt am Gummilamme
Ein Kindlein fromm und dreist,
Gleichgültig sieht's die Amme,
So sind die Ammen meist.

Das Gummispielzeug ist nicht mehr mit Zinkoxyd getränkt wie früher, also ganz ungefährlich, und hat vor anderem Spielwerk den Vorzug, dass sich das Baby daran nicht verletzen kann. Die Auswahl in Gummi ist sehr gross. Da sind zunächst die Bälle, dann die Puppen und die Tiermodelle. Neben dem Luftballon sind noch verschiedene Scherzartikel. Hund, Schaf, Pferd mit verschiedener Bekleidung, auf Räder ruhend, werden gelegentlich geschenkt. Ihr Aufenthaltsort ist der Raum zwischen Wand und dem Kleiderschrank. Aus diesem Stalle werden sie heraus-

geholt und hineingeschoben, nachdem sie einigemale an einer Schnur durch die Stube gezogen worden sind. Sie werden auch oft mit ins Freie geführt und bekommen Futter und Wasser.

Der bekannte Holzwürfelkasten bietet die erste Gelegenheit zur produktiven Tätigkeit. Daran schliesst sich der Baukasten.

Zum Geburtstag wird ein kleiner Wagen und zu Weihnachten eine Karre geschenkt. Darauf werden die Würfel und Steinchen aus dem Baukasten geladen und abgeladen, befördert und wiedergeholt. Manchmal werden auch die Tiere gefahren; sie brechen sich hin und wieder ein Bein und können dann nicht mehr laufen.

Ein Buch mit weissem, steifem Papier und farbige Bleie bieten auch gute Gelegenheit zur Beschäftigung. Es macht dem Kinde viel Freude, wenn es mit dem Blei auf dem Papier hin und her streichen kann. Gibt man absichtlich von Zeit zu Zeit ein schwarzes Blei, so weist es das Kind zurück und bekundet damit, dass es Farben erkennt. Ebenso wenn es beispielsweise beim Wäschelegen farbige Blusen aufzählt: Mamas Bluse, Minnas Bluse u. s. w. Magens Tafel zur Erziehung des Farbensinnes!! Bunte Tierbilderbücher kann man dem Kinde in die Hand geben, wenn es anfängt, selbständig zu spielen. Ist das Kind bei anhaltendem schlechten Wetter länger an das Zimmer gefesselt, dann reiche man einen Kasten mit angefeuchtetem Sand. Die Holzbecher und der Löffel werden hervorgeholt und das Formen und Backen beginnt wie bei gutem Wetter auf dem Sandhaufen im Freien. Den Gipfel des Interesses für das Spiel bildet eine Wanne mit Wasser zum Pantschen. Dazu gehören dann auch schwimmende Tiere wie die Bake (Ente), oder Frosch, die Schildkröte und der Goldfisch.

Von Fröbel'scher Beschäftigung in der Kinderstube wollen manche Pädagogen nichts wissen. Auch die Nachbildungen von Künstlerwerken und farbige Künstlersteinzeichnungen zum Wandschmuck des Kinderzimmers sind keine auserlesene Bildungsmittel. Nach dieser Richtung hin kann Arno Krönig als Vorbild gelten. Ergreifen und fesseln kann nur das Original des Künslers.

Mit Vollendung des sechsten oder siebenten Lebensjahres bedarf das Kind eines Arbeitsplatzes. Die Erweiterung des Baby-

und Spielzimmers zum Arbeitszimmer erfolgt in unserm Raum durch Einstellung einer passenden Schreibgelegenheit.

Viele Eltern wissen nicht, dass auch das Sitzen mit körperlicher Anstrengung verbunden ist. Wegen Ermüdung der Rückenmuskulatur beim Schreibakte behalten die Kinder nur kurze Zeit die aufrechte Haltung bei und suchen sich durch Beugung der Wirbelsäule und Schiefsitzen zu helfen. Professor Eulenburg fand unter 1000 Wirbelsäuledifformitäten nur 113 vor dem 7. Lebensjahr. Durch die gekrümmte Haltung des Kindes beim Schreiben und Lesen werden optische Bedingungen geschaffen, welche zur Ueberanstrengung des Auges führen. Kurzsichtige Kinder fanden sich nach den Untersuchungen Cohns in Breslau in Dorfschulen nur 1,4 % und in Gymnasien 26,2 %. Das normale Auge wird am wenigsten angestrengt, wenn das Objekt etwa 30 cm davon entfernt ist.

Zur Verhütung der Kurzsichtigkeit und Wirbelsäulenverbiegungen sind nach übereinstimmenden Forderungen der Autoritäten auf dem Gebiete der Hygiene Kinderpulte konstruiert worden.

Die Sitzfläche soll so hoch vom Boden entfernt sein, dass die Füsse bequem mit der ganzen Sohle den Boden berühren. Das ist der Fall, wenn diese Höhe $^2/_5$ der Körperlänge des Sitzenden entspricht. Ferner soll die Sitzfläche zur Verhinderung des Vorrutschens ein wenig schief nach hinten gerichtet sein. Die Breite muss etwa $^1/_5$ der Körperlänge betragen. Der senkrechte Abstand der Sitzfläche von der Tischplatte heisst Differenz; sie muss so gross sein, dass das Auge 30 cm von der Schreibfläche entfernt bleibt. Die Entfernung der Sitzkante von der Kante der Schreibplatte in wagerechter Richtung heisst Distanz.

Man unterscheidet Null-, Plus- und Minusdistanz. Wenn eine Senkrechte von einem Punkt des hinteren Randes der Tischplatte nach dem Fussboden die Vorderkante der Sitzbank trifft, so hat das Pult Nulldistanz. Fällt die Senkrechte vor die Vorderseite, so hat das Pult Plus- und fällt sie dahinter, so hat es Minusdistanz. Bei Minusdistanz wird die normale Schreibhaltung gewonnen, wenn eine hinreichende Rückenlehne vorhanden ist. Nach Schuberts Zeichnung soll die Rückenlehne im unteren Abschnitte ausgewölbt, im oberen vorgewölbt und 12 Grad nach hinten geneigt sein. Eine solche Neigung soll auch die Schreibplatte haben. Allen diesen Forderungen entspricht

Jäckels Normalschülerpult No. 100 für 28 M. Die Sitzhöhe, welche gleichzeitig die Stellung der Rückenlehne reguliert, ist mit einem Handgriff einstellbar für jedes Alter vom ersten Schuljahr bis zum Erwachsenen. Dieses Pult muss so an das Fenster gestellt werden, dass in der Schreibhaltung das Licht von Links auffällt. Die Schreibsitzhaltung darf ununterbrochen nicht länger als 30 Minuten eingenommen werden.

Hat ein Kind Anlage und Neigung zum Zeichnen, dann wird an dem anderen Fenster des Zimmers ein Ullrich-Schmidt'scher Zeichentisch aufgestellt. Der Zeichentisch entspricht allen Anforderungen der Kunstschule zu Berlin, die ihn als Muster ausgestellt hat. Der Tisch hat eine vielseitig verstellbare Zeichenfläche und einen ebenso vielseitig verstellbaren Modelltisch. Der Erfinder hat darauf ein D. R. P. erhalten. Der Tisch kostet 40 M.

Für die spielende Beschäftigung eines Kindes im schulpflichtigen Alter muss ein Kasten mit Plastilina beschafft werden. Es macht grösseren Kindern viel Freude, geometrische Körper, Tierformen aus Plastilina herzustellen. Weiter ist zu empfehlen Hyans Kronen-Zimmerkasten; er gewährt erstens dem Kinde, welches gern mit Hammer und Zange spielt, eine willkommene Beschäftigung und dient einer Belehrung. Kasten No. 1 enthält ein Bauerndorf; die einzelnen Teile sind komplettes Handwerkszeug und Baumaterial:

95 Bretter, 25 cm lang, $2^1/_2$ cm breit,
35 „ 25 cm „ 3 cm „
114 Balken, 25 cm lang,

50 Leitersprossen, 10 Wagenräder, 5 Wagenachsen, 5 Giebelhölzer, 5 Bretter, Vorlagen mit 18 Abbildungen, nach denen ein Bauernhof mittels der einliegenden Werkzeuge hergestellt werden kann. Die fertige Arbeit ist ein Spielzeug von bleibendem Wert.

Unser Kinderzimmer ist nun so eingerichtet und wird seitens der Eltern derart überwacht, dass eine Ueberanstrengung und Schädigung des Kindes bei Tage ausgeschlossen ist. Aber was nützt das, wenn nachts wieder auf dem unpraktischen, gegen die Natur und die Anforderungen des Körpers streitenden Bette gelegen wird, das die Brust zum Einfallen, die Lungen zum Nichtstun, den Rücken zum Krümmen, Hals, Hüfte und Knie zur schiefen Stellung zwingt?

Erst neuerdings ist man diesem Gedanken näher getreten.

Medizinalrat Dr. F. Dornblüth schreibt darüber in der Krankenpflege: Ueber die Vorzüge der Matratze vor dem Federbett, selbst wenn jene nicht auf Sprungfedern ruht, besteht heute, wenigstens unter uns Aerzten, nur noch eine Meinung. Zuweilen aber habe ich bei jungen und blutarmen, sowie bei alten Leuten, die nicht viel Wärme erzeugen, gefunden, dass ihnen dies Lager auch im geheizten Schlafzimmer zu kühl war. Mit gutem Erfolg liess ich dann eine Wolldecke oder auch eine Steppdecke unter das Laken legen.

Auch der Kopfkeil ist zu verwerfen, wie das Federbett. Nur entspricht die ebene Matratze nicht dem Ruhebedürfnis und der Form des Körpers. Sie verlangt mit Unrecht, dass auf die Vorwölbung des Rückens und der Hüftgegend als auch auf die Einbiegung der Lendengegend Verzicht geleistet wird. „Brust heraus", Bauch zurück" auf dem Exerzierplatz sind die Kriegserklärung gegen die Folgen des Nachtlagers.

Um dem schädlichen Einfluss der heute gebräuchlichen Betten Einhalt zu tun, hat Fr. Plettenberg in Iserlohn nach langjährigen Beobachtungen und eingehendem Nachdenken eine Matratze konstruiert, welche den Vorbedingungen eines naturgemässen Lagers entspricht.

Diese Patentmatratze „Samariter" hat eine dem menschlichen Körper entsprechende Grundform. Sie hat unter Fortfall des Kopfkeils vom Kopf- bis zum Fussende ein gleichmässiges Gefälle. Die Gelenke des Genickes, des Rückens und der Knie finden wie alle andern Körperteile in der Seiten- und Rückenlage eine den jeweiligen Bedürfnissen entsprechende Stütze. Auf einem der Vertiefung des Genickes und der Form des Hinterkopfes entsprechend geformtem losen Kissen finden Genick und Kopf die natürliche Lagerung.

Kann sich das Kind während des ersten Lebensjahres in seinem Schlafwagen selbständig aufrichten, dann wird es in die Sicherheitsbettstelle mit Samaritermatratze gebracht.

Neben der modernsten Ausstattung des Kinderzimmers kann aber nur die dauernde elterliche Aufsicht eine glückliche Entwicklung des Kindes verbürgen.

Zur Frage des Ziehkinderwesens.

Von Franz Medicus.

Es ist ausserordentlich anerkennenswert, dass der Verein für Armenpflege und Wohltätigkeit in seiner letzten Jahresversammlung (Sitzung am 18. und 19. September 1902 in Kolmar) die Frage des Ziehkinderwesens in Angriff genommen hat und energisch Mittel und Wege sucht, den vielfachen, bis jetzt wenig in die Oeffentlichkeit gekommenen Missständen zu steuern. In einem Aufsatze in der „politisch-anthropologischen Revue 1903 I 12“ hat Pfarrvikar Just einen eingehenden Bericht über das Resultat dieser Verhandlungen niedergelegt und seine eigenen, zweifellos grosser Erfahrung entsprungenen Vorschläge ausgesprochen. Im folgenden möchte ich einige weitere Massnahmen veröffentlichen, deren erfolgreiche Ausführbarkeit mir nach meinen jahrelangen Beobachtungen an grossem Materiale möglich erscheint. Vorausschicken muss ich, dass die Zieh- oder, wie bei uns in Bayern die Bezeichnung ist, Kostkinder in unserer Gegend mit ganz wenig Ausnahmen Kinder von Fabrikarbeitern sind und zwar zum weitaus grössten Teile eheliche Kinder, deren Eltern, um ihrem Verdienste in der Fabrik nachkommen zu können, ihrer Erziehungspflicht zu genügen nicht imstande sind. Des weiteren handelt es sich bei uns fast ausschliesslich um Kinder im Alter von 4 Wochen (vor welcher Zeit die Kinder nicht in Kost gegeben werden dürfen) bis zu 3 Jahren, um welche Zeit fast alle Kinder in die Kleinkinderbewahranstalten aufgenommen werden.

Die gesetzlichen Bestimmungen bezüglich des Kostkinderwesens in Bayern erstrecken sich auf die Zulassung durch die Distriktsverwaltungsbehörden und auf eine ärztliche Untersuchung der Zieh- bezw. Kostkinder vor ihrer Aufnahme in den Kostplatz. Die Beaufsichtigung der Kostkinder untersteht den Verwaltungsbehörden und Medizinalbeamten. Aus allen bisher getroffenen Bestimmungen, ebenso aus den Verhandlungen der erwähnten

Jahresversammlung ist zu entnehmen, dass das Hauptgewicht auf die Beaufsichtigung der bereits in Kost gegebenen Kinder verlegt wurde. Wenn man sich auch von dieser Kontrole durch Behörden, Aerzte, Pflegerinnen und Ehrendamen vieles versprechen darf, so glaube ich doch, dass seither nicht genug beachtet wurde, dass in erster Linie bei der Aufnahme der Kinder in die Kostplätze auf das strengste zu verfahren ist. Schon eine Beeinflussung der Eltern zu der Zeit, wo sie ihre Kinder in Kost zu geben beabsichtigen, wäre sicher am Platze

Es ist nicht zu vergessen, dass nicht allein Erwerbsrücksichten, sondern häufig genug mangelnder Familiensinn und eine beklagenswerte Bequemlichkeit die Eltern veranlassen, sich ihrer Erziehungspflicht zu entziehen, gibt doch eine Mutter oft drei bis vier Kinder in Kost und hat dafür mehr Ausgaben, als die Arbeit ihr einträgt. Es besteht leider kein Zwangsmittel, in solchen Fällen die Mutter zur Erziehung ihrer Kinder zu verpflichten, in manchen Fällen aber würden solchen Müttern, wenn ihnen von seiten der einschlägigen Personen Aufklärung und Ermahnung zu Teil würden, die Mutterpflichten zum Bewusstsein kommen.

Die Prüfung der ökonomischen Verhältnisse der Kostgeber, der hygienischen Verhältnisse ihrer Wohnungen und der geistigen und körperlichen Fähigkeiten der die Pflege übernehmenden Personen muss bei der Aufnahme der Kinder bei weitem strikter durchgeführt werden als bisher. Ohne hierfür eigene Personen aufstellen und mit weiteren Unkosten sich belasten zu müssen, könnte der Staat entsprechende ausführliche Verordnungen erlassen, für deren peinliche Befolgung die Gemeindeverwaltungen, Medizinalbeamten und Armenärzte verantwortlich zu machen wären. Die diesbezüglichen Instruktionen hätten vor allem zu berücksichtigen, dass, ganz seltene Fälle abgerechnet, nur Familien oder einzelne Personen in bedrängten Verhältnissen fremde Kinder in Pflege nehmen. In solchen Familien werden begreiflicherweise die gesunden und leistungsfähigen Kräfte irgend einer anderen, einträglicheren Beschäftigung nachgehen, während die Erziehung und Ueberwachung der Kostkinder den Kindern, körperlich schwächlichen oder geistig beschränkten Personen, altersschwachen Leuten oder endlich Müttern überlassen wird, die mit ihren eigenen Kindern vollauf Beschäftigung haben. Nach dieser Richtung also gehört die genaueste Auswahl getroffen.

In dem erwähnten Aufsatze, der mir die Anregung zu dieser Arbeit gab, ist mit Recht betont, dass die Höchstzahl der an einem Kostplatz in Betracht kommenden Kostkinder gesetzlich festzusetzen ist. Dieselbe kann nicht niedrig genug gegriffen werden, und es sollten einer einzelnen, wenn auch noch so tüchtigen Person nie mehr als zwei Kinder unter einem Lebensjahr und drei Kinder über einem Jahr überlassen werden.

Als einen sehr wichtigen Punkt betrachte ich auch, dass den örtlichen Verhältnissen entsprechend eine niederste Taxe für ein Kostkind festgesetzt wird. Diese wiederum kann nicht hoch genug angenommen werden. Sie muss unter allen Umständen so hoch sein, dass dem Kostgeber ausser dem, was er für Nahrung und Pflege des Kostkindes auszugeben hat, eine entsprechende Entschädigung für seine Arbeit geboten ist. Die Fälle sind nicht zu selten, wo das Kostgeld nicht einmal hinreicht die für die Ernährung des Kindes nötige Milch zu beschaffen Da kaum anzunehmen ist, dass der Kostgeber bei seinen beschränkten Vermögensverhältnissen sich seiner Mühe umsonst unterziehen will, oder gar aus seiner eigenen Tasche beisteuert, um dem Kinde die nötige Nahrung geben zu können, so liegt es auf der Hand, dass das Kind entweder zu wenig oder billige, ihm, wenn es nicht über einen besonders widerstandsfähigen Organismus verfügt, meist unzuträgliche Nahrungsmittel bekommt.

Andererseits bringt diese Taxbestimmung dann den Vorteil mit sich, dass verheiratete Mütter, deren Männer das für die Ernährung der Familie nötige Geld verdienen können und die, wie oben schon erwähnt, in erster Linie aus Bequemlichkeit zwei und mehr Kinder fremden Händen gegen geringe Entschädigung anvertraut haben, mit Rücksicht auf die bedeutenden Unkosten genötigt werden, ihre Kinder bei sich zu behalten.

Anzuführen ist noch, dass ein Versuch zu machen wäre mit Abgabe einer kurz gefassten und leicht verständlichen gedruckten Anleitung über Kinderernährung, vielleicht auch über Kindererziehung, die bei Uebernahme der Kostkinder an die Kostgeber abzugeben wäre. Wenn auch manche dieser Anweisungen unbeachtet und ungelesen bei Seite gelegt werden wird, so wird sich doch manche Kostfrau, der die Erfahrung, aber nicht der gute Wille fehlt, an die Vorschriften halten, anstatt auf die meist zweckwidrigen Ratschläge von Nachbarsfrauen angewiesen zu sein.

Ein Faktor, der im Säuglings- und Kinderernährungswesen überhaupt, somit auch im Ziehkinderwesen eine grosse Rolle spielt, verdient bei dieser Gelegenheit ernstlich bedacht zu werden. Es ist der Gebrauch der künstlichen Kindernahrungsmittel, der Kindermehle, Kinderzwiebacke und anderer. Besonders bei Erziehung des Kostkinder, wo die Ernährung an der Mutterbrust in Wegfall kommt, wird meistenteils in Anbetracht der höheren Milchpreise zu diesen Hilfsmitteln gegriffen. Im guten Glauben an die marktschreierische Reklame werden von den Kosteltern ohne Auswahl die nächsten besten Kindernährmittel gekauft und mit denselben die Kinder überfüttert.

Schwere Magen- und Darmkatarrhe und Brechdurchfälle, die selten einem Kostkinde erspart bleiben, sind die unausbleibliche Folge. Bedenkt man weiter, dass dann diese Darmerkrankungen aus Ersparnisrücksichten selten in ärztliche Behandlung kommen, vielmehr in der Regel durch Hausmittel — und zwar oft die unglaublichsten — behandelt werden, die den Tod des Kindes nur um so schneller herbeiführen, so erhellt, dass das Zugrundegehen einer Unzahl von solchen Säuglingen indirekt und direkt auf den Gebrauch und zum Teil auf die falsche Anwendung solcher Kindernahrungsmittel zurückzuführen ist. Der Weg, der zur Bekämpfung der Verbreitung minderwertiger Kindernahrungsmittel einzuschlagen ist, ist von selbst vorgezeichnet. Erstens gehören dieselben bevor sie in den Handel aufgenommen werden dürfen, auf ihre Brauchbarkeit und ihren Wert von Staatswegen geprüft. Zweitens ist es unbedingt geboten, dass sie, wenn einmal aufgenommen, bezüglich ihrer Zubereitung einer ständigen Kontrolle unterstehen müssen.

Bei Niederlegung obiger Gesichtspunkte hatte ich, wie bereits gesagt, die Absicht, vor allem das Augenmerk auf Beobachtung strenger Vorschriften schon bei der Abgabe der Kinder an die Kostplätze zu richten. Hier ist, glaube ich, der erste Angriffspunkt zu suchen, um mit Erfolg und dazu ohne bedeutende Kosten für den Staat das Ziehkinderwesen beeinflussen zu können. In zweiter Reihe kommt dann die allerdings nicht minder wichtige Frage der Ueberwachung der sich bereits in Pflege befindenden Kostkinder.

Bei der Ausführung der für die Zukunft zu treffenden Vorschriften bei der Abgabe der Kostkinder wird man auch in der Praxis voraussichtlich nur auf geringe Schwierigkeiten stossen.

Dagegen ist, abgesehen von den organisatorischen Hindernissen bezüglich der Ueberwachung der Kostkinder, die Tatsache nicht zu vergessen, dass auch die strengste Beaufsichtigung bei gemüt- und gewissenlosen Ziehmüttern nicht viel fruchten wird, weil sie, wenn auch täglich beobachtet, genug Gelegenheit finden werden, an den Kindern zu sündigen. Hinwiederum wird ohne Zweifel eine gewissenhafte Person durch zu häufige Kontrole in ihrem Ehrgefühl gekränkt und in ihrer Arbeitsfreudigkeit beeinträchtigt werden.

Das Kostkinderwesen stellt bei unseren heutigen Verhältnissen ein beachtenswertes Kapitel für den Sozialpolitiker und Volkshygieniker dar. Tausende von Menschenleben sind schon der bisherigen Ausserachtlassung dieser Frage zum Opfer gefallen, und noch steigern wird sich dieser Verlust an Nachwuchs jährlich für den Staat, wenn bei dem stetigen Emporblühen der Industrie und dem dadurch bedingten Umsichgreifen des Kostkinderwesens die Festsetzung gesetzlicher Bestimmungen hinausgeschoben würde.

Sitzungsberichte.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

Sitzung vom 19. Januar 1905.

Beginn $8^1/_4$ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll,

Schriftführer: Herr Martens.

Neu aufgenommen die Herren: Dr. Münzer, Dr. Friedemann, Dr. Munter, Oberstabsarzt Dr. Adrian, Verlagsbuchhändler Bechly, Fräulein Gütschow.

Neu angemeldet: Frau Buttmann, die Herren Zahnarzt Bordes und Dr. Jon Lehmann.

Herr Paul Möller hält den angekündigten Vortrag:

„Die Grundlagen des psychologischen Experiments."

Das psychologische Experiment hat sich entwickelt aus dem physiologischen. Die ersten Anregungen zu psychologischen Experimenten gaben Webers Untersuchungen über „Tastsinn und Gemeingefühl" (1851). Auf dieser Grundlage ist das Gebiet weiter ausgebaut worden von Fechner, Wundt, Helmholtz u. a. Alle diese wie auch die neueren Forscher arbeiteten jedoch gewissermassen vereinzelt, ohne dass über die gemeinsamen Bedingungen der psychologischen Experimente eine Verständigung herbeigeführt worden ist. Die Vergleichbarkeit der Ergebnisse dürfte indessen dadurch beeinträchtigt sein. Eine Einigung über die grundlegenden Bedingungen psychologischer Experimente erscheint daher wünschenswert. Dieselbe käme auch einer experimentellen Bearbeitung zu gute, wie sie von L. W. Stern in seinen „Beiträgen zur Psychologie der Aussage" in Gestalt von „Arbeitsgemeinschaften" vorgeschlagen worden ist. Die Ergebnisse derartiger gemeinschaftlicher Forschungen können nur von Wert sein, wenn die gleichen wissenschaftlichen Grundbedingungen der Experimente gewährleistet werden. Diese Erwägungen lassen es als berechtigt und wünschenswert erscheinen, die grundlegenden Bedingungen des psychologischen Experimentes einer Untersuchung zu unterziehen. Die gestellte Aufgabe soll nicht abschliessend und erschöpfend behandelt werden. Es besteht im wesentlichen die Absicht, die Diskussion über strittige Punkte anzuregen. Der Einzelne kann auf diesem Gebiete naturgemäss nur Beiträge liefern. Vom allgemeinen Begriff des Experiments ausgehend ist dasselbe als ein Komplex von Bedingungen zu betrachten, welche konstant

gehalten werden, während nur eine variiert wird. Dasselbe muss allgemein anwendbar sein, d. h. es muss unter gleichen Bedingungen nach Möglichkeit beliebig oft wiederholt werden können. Der zu untersuchende Vorgang muss durch das Experiment aus der Summe der übrigen Vorgänge herausgelöst und abgestuft werden können: Isolation und Variabilität. Das Ziel des Experiments ist die quantitative Bewertung der Erscheinungen. Mass und Zahl treten an Stelle der Schätzung. Hier stellen sich dem experimentellen Forscher indessen mannigfache Schranken entgegen. Die quantitative Auswertung psychologischer Experimente wird eingeschränkt durch die Notwendigkeit, auch die qualitativen Verhältnisse der psychischen Vorgänge zu berücksichtigen. Die Vernachlässigung dieses Faktors hat häufig zu folgenschweren Irrtümern bei der Bewertung experimenteller Ergebnisse geführt. Die gewonnenen Werte entsprechen den tatsächlichen Verhältnissen nur bei Berücksichtigung der Qualität der untersuchten Erscheinungen. Aussageforschung: Verwechselung von Gedächtnis und Auffassung bei Beurteilung der Leistungen. — Augenblickliche Urteilsrichtung. In Bereitschaft liegende Vorstellungen. Dauernde Bereitschaften: Gefühlsbetonung, Interesse, Antipathien. —

Die Individualität des Prüflings selbst muss in ihrem vollen Wert in Rechnung gestellt werden. Der „physiologischen Breite“ hat eine psychologische zu entsprechen. Geistiges Inventar. Mental tests. Intelligenzprüfungen. — Die Mitwirkung anderer Funktionen ist bei den Aeusserungen der untersuchten Erscheinungen in Betracht zu ziehen. Die experimentellen Ergebnisse muss der Forscher nach Möglichkeit an sich durch Selbstbeobachtungen kontrollieren. Schumann: „Beiträge zur Analyse der Gesichtswahrnehmungen“ und „zur Psychologie der Zeitwahrnehmungen.“ Bedeutung der „inneren Wahrnehmungen“. Die Erfahrungen der Selbstbeobachtung und die Erscheinungen an dem kasuistischen Material sind für die Methodik der Experimente zu verwenden. Auf das Vorhandensein pathologischer Verhältnisse bei den Reagenten ist Rücksicht zu nehmen. Denk- und Gedächtnisschwäche der Neurastheniker, Suggestibilität der Hysterischen und der Kinder. Bei Anwendung psychologischer Experimente auf bestimmte Lebensverhältnisse, Experimente der „angewandten Psychologie“, müssen die realen Verhältnisse des Anwendungsgebietes in allen Einzelheiten berücksichtigt werden. „Lebensnähe“ (L. W. Stern). So wird die Aussageforschung, die der Gerichtspraxis psychologische Grundlagen liefern will, einen Faktor, der dem Verantwortlichkeitsgefühl bei dem forensischen Zeugeneid entspricht, in ihre Untersuchungen einstellen müssen.

Die wesentlichen Merkmale des psychologischen Experiments sind demnach:

1. Isolierung des zu untersuchenden psychischen Vorgangs.

2. Abstufbarkeit desselben.

3. Quantitative Verwertbarkeit der Erscheinungen. — Doch gelten folgende Einschränkungen:

4. Berücksichtigung der qualitativen Verhältnisse der untersuchten Funktionen.

5. Die Mitwirkung anderer Funktionen.

6. Notwendigkeit von Selbstbeobachtungen des Experimentators (kontrollierende Vergleiche).

7. Berücksichtigung der Individualität des Reagenten: psychologische Breiten.

8. Rücksichtnahme auf pathologische Verhältnisse bei den Reagenten.

Diskussion:

Herr Dessoir wies darauf hin, dass mehrere der genannten Bedingungen dem Experiment überhaupt wesentlich sind, andre dem biologischen Versuch im allgemeinen zukommen, und dass nur einige der vom Redner analysierten Voraussetzungen dem psychologischen Experiment allein eigentümlich sind. Ob es möglich und erforderlich ist, den exakten Versuch in der wissenschaftlichen Psychologie bis in die individuellen Verschiedenheiten und realen Verhältnisse hineinzuführen, bezweifelte er mit Angabe von Gründen.

Herr Wilhelm Stern hätte gewünscht, dass der Herr Vortragende, ehe er in medias res ging, eine kurze Uebersicht über die Vorgeschichte der experimentellen Psychologie gegeben hätte. Dadurch wäre die Stellung der experimentellen Psychologie in der Reihe der Geisteswissenschaften und auch der hierher gehörenden Naturwissenschaften klarer hervorgetreten, und infolgedessen die grosse Bedeutung dieser Wissenschaft ins rechte Licht gesetzt worden. Stern versucht es nun, eine ganz kurze Uebersicht über diese Vorgeschichte zu geben.

Herr Jon Lehmann: Der Herr Vortragende erwähnte die individuelle Verschiedenheit der Wahrnehmungsfähigkeit und Aufnahmeschnelligkeit und besprach eine Methode ihrer Konstatierung. Ich möchte ergänzend hierzu erwähnen, dass es mehrere Apparate gibt, die die Verschiedenheit der Auffassungsschnelligkeit nicht allein zu konstatieren, sondern bis zu einer tausendstel Sekunde genau zu messen imstande sind. Es sind dies die Apparate, die in der Physik, besonders in der Astronomie, zur Bestimmung der persönlichen Gleichung dienen, und habe ich damit privatim einige Versuche gemacht, um die Verschiedenheit der Aufnahmeschnelligkeit bei Personen verschiedenen Alters, verschiedenen Geschlechts und verschiedener Abstammung, als auch bei den gleichen Personen zu verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Stimmungen zu messen. Ich benutzte hierzu einen Apparat, den Professor Quinke in Heidelberg zusammenstellte und an dem ich einige Modifikationen vorgenommen hatte. Hierbei wurde gefunden, dass die persönliche Gleichung auf der positiven Seite zwischen 0,1 und 0,6 Sekunden variierte, dass sie aber auch häufig negativ war, das heisst, dass die Vorgänge von den Prüflingen als aufgefasst bezeichnet wurden, während sie tatsächlich noch gar nicht stattgefunden hatten. Es ergab sich ferner, dass bei Juden die persönliche Gleichung im Durchschnitt eine geringere war, als bei Germanen. Auch fand ich, dass verschiedene Medikamente die Höhe der persönlichen Gleichung beeinflussten, wie es ja auch längst bekannt ist, dass sie durch Alkoholgenuss herabgesetzt wird. Ich vermute auch nach meinen Erfahrungen, dass sich für das männliche Geschlecht ein grösserer Durchschnitt der persönlichen Gleichung ergibt, als für das weibliche. In vielen

Versuchen habe ich bei mir selbst die Schnelligkeit der Aufnahmefähigkeit geprüft und habe dabei für mich selbst folgende Durchschnittsresultate konstatieren können:

Für das Gesicht 0,3064
Für das Gehör 0,2945
Für das Gefühl 0,2372

Es ergab sich auch, dass die Grösse der persönlichen Gleichung ganz ausserordentlich beeinflusst wird durch die Vorgänge, die man beobachtet, und dass je nach der Intensität der Vorgänge und nach dem Interesse, das man den Vorgängen entgegenbringt, die Aufnahmeschnelligkeit wechselt.

Ich habe diese Beobachtung bisher noch nicht veröffentlicht, weil ich noch nicht genügend zahlreiche Fälle zur Untersuchung gezogen habe.

Herr Moser: Vor 40 Jahren lobte ein Werkführer in einer Lokomotivfabrik an einem Arbeiter, dass er eine besondere Geschicklichkeit darin besitze, die einzelnen Buchstaben so zu setzen, dass der Name der Maschine möglichst weit lesbar erschien; niemand in der ganzen Fabrik könnte ihn darin erreichen.

Die Leistungsfähigkeit der Sinne bewegt sich in einer ausserordentlich grossen, längst noch nicht festgestellten Breite. Kirgisen z. B. sehen aus der Entfernung Reiter ankommen und unterscheiden ihre Uniformen, während der Offizier mit seinem Feldstecher nur feststellen kann, dass sich eine Staubwolke nähert, die wahrscheinlich von Reitern herrührt. Manche Negerstämme haben dieselbe Fähigkeit. (Es ist hier ein gewöhnlicher Feldstecher gemeint, kein Triëder von Görz)

Herr Joh. Schmidt: In dem Begriff des psychologischen Experiments liegt an sich eine grosse Schwierigkeit, da die erste Forderung für die Beweisfähigkeit eines Experimentes, die völlige Gleichmässigkeit gewisser Vorbedingungen, hier schwer erfüllbar ist. Will man als Pädagoge z. B. Experimente machen über Auffassungskraft, Gedächtnis u. s. w. der Schüler einer Klasse, so wird man sich sagen, dass das Material jeder Klasse in jedem Semester ein anderes ist. Ist das hier in Berlin an gleichartigen Anstalten schon der Fall, wie erst, wenn man an die Schulen anderer Völker, z. B. der Romanen oder gar der Japaner denkt! Die erste Frage scheint mir also zu sein, festzustellen, welche Art von Aufgaben überhaupt das psychologische Experiment sich mit Aussicht auf Erfolg stellen kann; diese Aufgaben würden wohl im wesentlichen auf der Grenzlinie des gesunden und krankhaften Seelenlebens, der Psychologie und der Psychiatrie liegen.

Herr Möller ging in seinem Schlusswort auf die Ausführungen der einzelnen Diskussionsredner ein.

Schluss der Sitzung $^1/_2$10 Uhr.

Sitzung vom 2. Februar 1905.

Beginn $8^1/_4$ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll, später Herr Baerwald.

Schriftführer: Herr Martens.

Neu Aufgenommen: die Herren Jon Lehmann, Zahnarzt Bordes und Frau Buttmann.

Ausgetreten: Herr Dr. Wolff.

Neu angemeldet: Herr Dr. Seelig, Berlin-Lichtenberg.

Herr Moll hält den angekündigten Vortrag:

„Die Analyse des Geschlechtstriebes."

Wie ich bereits in meinem 1898 erschienenen Buche „Untersuchungen über die Libido sexualis" auseinandersetzte, lässt sich der Geschlechtstrieb in zwei Komponenten zerlegen, deren jede gelegentlich als isolierte Erscheinung auftreten kann. Der eine Vorgang spielt sich an den Genitalien ab und drängt zu irgend einer Funktion derselben, er ist ein subjektiver, auf das eigene Individuum beschränkter Vorgang, während der andere nach aussen strebt und zur Berührung und Beschäftigung mit einem andern Wesen drängt. Trotz allerlei sonstiger Differenzen lässt sich diese Zerlegung beim männlichen ebenso wie beim weiblichen Geschlecht durchführen. Die Fälle, wo die einzelne Komponente als isolierte Erscheinung auftritt, dürften die Sache am besten erläutern. Es gibt idiotische Knaben und idiotische Mädchen, bei denen keinerlei sexueller Drang zu anderen Wesen besteht, bei denen aber die Organgefühle an den Genitalien zu einer Entladung drängen und daher zur Masturbation führen. Während bei dem Mann dabei die Samenflüssigkeit herausbefördert wird, wird bei dem Weib ein mehr indifferentes Sekret entleert, das aus den Bartholinischen Drüsen, vielleicht auch aus den Schleimdrüsen der Vagina und des Uterus stammt. Ich bezeichne diese Komponente des Geschlechtstriebes als Detumescenztrieb (von detumescere, abschwellen). Ich habe diesen Ausdruck gewählt mit Rücksicht auf den dabei stattfindenden physiologischen Vorgang — eine Volumensverminderung tritt durch Herausbeförderung der Samenzelle, aber auch durch Nachlass der Blutwallung, der Erektion ein. Auch vom Standpunkt der Descendenztheorie scheint mir der Ausdruck bezeichnend, weil auch bei den sich eingeschlechtlich fortpflanzenden niederen Tierarten eine Volumensverminderung des Elternorganismus bei der Schaffung eines neuen Individuums stattfindet.

Die zweite Komponente des Geschlechtstriebes drängt das Individuum nach aussen zu einem andern Individuum, den Mann zum Weib, das Weib zum Mann. Auch diese Komponente findet sich gelegentlich isoliert z. B. bei manchen Knaben und Mädchen in der Zeit der Pubertät, die ohne bewussten Gedanken an einen Akt mit den Genitalien zur Berührung einer Person des andern Geschlechts getrieben werden. Ich bezeichne diese Komponente des Geschlechtstriebes als Kontrektaktionstrieb (von contrectare, berühren, sich geistig beschäftigen, aber auch etwas unzüchtig anfassen). Gewöhnlich sind beim normalen erwachsenen Individuum beide Komponenten des Geschlechtstriebes vereinigt, und aus der Vereinigung geht der Drang hervor, bei Berührung eines Individuums des andern Geschlechts zu detumescieren, bezw. der Drang zur Kohabitation.

Für die Entwicklung jeder einzelnen Komponente ist die Keimdrüse eine Vorbedingung. Allerdings braucht diese nicht vorhanden sein, um im einzelnen Falle die Komponenten zu wecken. Wir wissen, dass bei kastrierten Männern sowohl der Detumescenztrieb noch eine Zeitlang bestehen kann, wie auch der Kontrektaktionstrieb. Darauf beruht es, dass

mitunter noch einige Zeit nach der Kastration sogar der Koitus ausgeübt wird, es kommen dann nicht Samen-, sondern indifferente Drüsensekrete, ähnlich wie beim Weib, zur Ejakulation. Wenn aber in der frühesten Kindheit die Keimdrüsen entfernt sind, dann entwickelt sich keine der beiden Komponenten. Vom männlichen Geschlecht wissen wir dies durch viele Beobachtungen an Menschen und Tieren, vom weiblichen Geschlecht wesentlich nur aus Erfahrungen, die aus der Tierwelt stammen. Für das weibliche Geschlecht des Menschen besitzen wir Material über die Folgen der Kastration fast nur, soweit diese in vorgerücktem Alter erfolgte; für die Kastration im kindlichen Alter können wir nur aus Analogien Schlüsse machen. Wir dürfen also annehmen, dass die Keimdrüsen nicht nur beim Mann, sondern auch beim Weib eine Vorbedingung sind; aber im konkreten Fall brauchen die Reize, die den Geschlechtstrieb oder eine Komponente desselben wecken, nicht von ihnen unmittelbar auszugehen, die Erweckung geschieht im einzelnen Fall entweder durch einen peripheren Vorgang, oder durch einen zentralen. Die peripheren Vorgänge, die zur Erweckung des Geschlechtstriebes führen, bestehen bald in der Anhäufung von Samenflüssigkeit, bald in der von anderen Drüsensekreten, z. B. in den Samenblasen bei Personen, die keinen Samen mehr produzieren; bald sind es auch periphere Reize der Haut. In anderen Fällen wird der Geschlechtstrieb durch zentrale Vorgänge erregt, indem wollustbetonte Erinnerungsbilder auftauchen oder wollüstige Sinnesvorstellungen dazu Veranlassung geben.

Die Tatsache, dass die Keimdrüsen zur Entwicklung des Geschlechtstriebes notwendig sind, wird nicht dadurch widerlegt, dass die anscheinend vor der Pubertät vorgenommene Kastration die Entwicklung des Geschlechtstriebes nicht hindert. In Wirklichkeit beginnt die Pubertät viel früher, als sie sich in den äusserlichen körperlichen Zeichen kundgibt. Nicht das Wachstum der äusseren Genitalien, nicht die Behaarung derselben ist bei der Pubertät das Primäre, vielmehr sind es Reize, die von den Keimdrüsen ausgehen, Reize, von deren Natur wir noch nichts wissen, die möglicherweise auf dem Wege der Nervenbahnen, vielleicht aber auch durch besondere chemische Drüsenprodukte den Organismus, besonders das Zentralnervensystem beeinflussen. Sie treten lange bevor die Pubertät äusserlich sichtbar ist, ein, lange bevor beim Mann der Samen produziert wird und lange vor der Menstruation und Ovulation des Weibes.

Wenn sich auch der Geschlechtstrieb in zwei Komponenten zerlegen lässt, so gehören diese doch nicht nur zeitlich, sondern auch innerlich zusammen. Abgesehen von der Tatsache, dass sie fast stets zusammen auftreten, und dass auch entwicklungsgeschichtlich und teleologisch ihr gemeinsames Auftreten verständlich ist, kommen noch zahlreiche andere Erwägungen hinzu, die den inneren Zusammenhang der psychischen und peripheren Vorgänge klarstellen. Auf einen, der bisher sehr wenig beachtet wurde, will ich hinweisen. Für das Zustandekommen des vollen Wollustgefühls genügt nicht der periphere Vorgang, es muss vielmehr dieser bei einem Akt stattfinden, der dem Kontrektaktionstrieb adäquat ist. Der Homosexuelle kann zwar bei der Umarmung des Weibes Ejakulation haben, er hat aber nicht das volle Wollustgefühl. Andererseits kommt

hinzu, dass das Gefühl der vollen subjektiven Befriedigung und Erleichterung von dem Wollustgefühl abhängig ist, d. h. der Ablauf der peripheren Vorgänge ohne adäquates Objekt genügt in den meisten Fällen nicht zur vollen Befriedigung. Wir haben ein Analogon zu dieser Bedeutung der peripheren Vorgänge für das Gefühl der Erleichterung und Befriedigung in den Zwangshandlungen pathologischer Individuen, die, mögen sie noch so unsinnig sein, in zahlreichen Fällen ausgeführt werden müssen, wenn der Betreffende zu einem Gefühl der Erleichterung kommen soll. Jedenfalls zeigt die gute Wirkung des dem Kontrektaktionstrieb adäquaten Objektes zur Genüge den inneren Zusammenhang zwischen den Kontrektaktions- und Detumescenzvorgängen. Ich bin, wie ich bei dieser Gelegenheit hinzusetze, auch der Meinung, dass die zentralen Vorgänge da, wo die Abstinenz schädliche Folgen hat, eine wesentliche Rolle spielen. Nicht, wie in neuerer Zeit wohl angenommen wird, brauchen durch eine Intoxikation des Organismus mit dem Drüsensekret die pathologischen Abstinenzerscheinungen zustande zu kommen; vielmehr glaube ich, dass die psychische Ueberlastung derer, die einen besonders starken Geschlechtstrieb haben, das Wesentliche ist. Uebrigens halte ich es für wahrscheinlich, dass die sexuelle Abstinenz nur bei wenigen Leuten schädliche Folgen hat.

Es sind mehrfach gegen meine Analyse Einwendungen gemacht worden. Die einzige aber, die in Betracht kommen könnte, rührt von Havelock Ellis her, der das Grundprinzip meiner Analyse für richtig hält. Sie ist unbegründet, weil Havelock Ellis den Geschlechtstrieb in Phasen zerlegen will, während meine Analyse nicht eine Phasenbildung annimmt, vielmehr beide Vorgänge im allgemeinen als gleichzeitig miteinander verlaufend und in einander übergehend betrachtet. Natürlich lässt sich jede Komponente noch in zahlreiche Einzelvorgänge bezw. Phasen zerlegen, die Analyse ist mit meiner Zerlegung in zwei Komponenten nicht erschöpft.

Die Tatsache, dass zwei so verschiedene Vorgänge, wie ich sie geschildert habe, im Geschlechtstrieb mit einander verknüpft sind, nämlich der Detumescenztrieb und der Kontrektaktionstrieb, scheint mir von fundamentaler Bedeutung. Diese ist aber nicht nur eine theoretische, sie kann auch für die Praxis eine grosse Rolle spielen, z. B. forensisch bei der Begrenzung der unzüchtigen Handlungen, da mitunter Handlungen sexueller Natur sein können, ohne dass die Genitalien dabei eine bewusste Rolle spielen.

Diskussion:

Herr Geheimrat Eulenburg (a. G.): Ich finde, dass der Kontrektaktionstrieb in der Mollschen Auffassung (derzufolge auch die höheren Stufen seelischer Liebe darauf bezogen werden sollen) eigentlich nichts mehr von den Kriterien des „Triebes“ an sich hat, worunter nach Molls eigener Definition eine seelische Disposition zur ununterdrückbaren Vornahme bestimmter Handlungen verstanden werden muss. Andererseits ist der Detumescenztrieb beim Weibe seinem eigentlichen Ziele der Befruchtung auf nicht recht begreifliche Weise entfremdet, wofür ein Hinweis auf die entwicklungsgeschichtliche Trennung beider Vorgänge nicht ausreicht.

Herr Dr. Siefart (a. G.): In Betreff der vom Vortragenden erwähnten Tatsache, dass die Abstinenz in geschlechtlicher Beziehung im allgemeinen keinen Schaden bringt, bemerke ich, dass das wohl ein von allen Aerzten angenommener Standpunkt ist. Wenn der Vortragende meinte, dass es trotzdem zu geistiger Decrepidität und Gedächtnisschwäche infolge heftiger seelischer Kämpfe kommen könne, so richte ich an den Vortragenden die Frage, ob er nicht auch meine, dass dieser Zusammenhang insofern sehr unwahrscheinlich sei, als im Falle dauernder Abstinenz die geschlechtlichen Funktionen ruhen. Darwin hat uns gelehrt, dass jedes Organ durch Uebung in seiner Funktion gestärkt wird. Dementsprechend machen wir auch die Erfahrung, dass bei dauernder Abstinenz zwar anfänglich, z. B. beim Manne, Spontanentleerungen des Sekrets in Form von Pollutionen stattfinden, dieselben aber immer spärlicher werden und schliesslich ganz aufhören, womit nicht gesagt ist, dass nicht gerade diese Individuen ausserordentlich stark veranlagt sind und, falls sie eine Ehe eingehen, einen reichlichen Kindersegen haben können. Die Naturen haben eben in dieser Beziehung ein ganz ausserordentliches Anpassungsvermögen, was allein schon gegen jede humoralpathologische Auffassung und die sogenannte innere Sekretion spricht. Beim weiblichen Geschlecht liegt die Sache viel komplizierter; das geht schon daraus hervor, dass bei demselben die Hauptfunktion erst nach dem eigentlichen Geschlechtsakt beginnt, während dieselbe für den Mann mit der Begattung erledigt ist. Es würde zu weit führen, darauf näher einzugehen.

Herr Dr. Ernst R. W. Frank (a. G.) stellt die Frage, ob es wirklich angängig sei, eine so scharfe Trennung zwischen Detumescenz- und Kontrektaktionstrieb zu machen. Er meint, dass bei vorhandenem Kontrektaktionstrieb stets doch bis zu einem gewissen Ende der Detumescenztrieb vorhanden sein müsse, es sei denn, dass es bewiesen werden könne, dass bei vorhandenem Kontrektaktionstrieb keinerlei rein genitale Erscheinungen vorhanden seien. Auch bei Kindern wird meistens ein gewisses sexuelles Gefühl vorhanden sein, wenn ein Kontrektaktionstrieb vorhanden ist.

Ob man bei dem Wunsch absolut frigider Frauen, Kinder zu besitzen, von einem Kontrektaktionstrieb überhaupt sprechen kann, könnte zweifelhaft erscheinen.

Herr Moll: Auf die Bemerkung des Herrn Geheimrat Eulenburg erwidere ich, dass ich in der Tat in meinen „Untersuchungen über die Libido sexualis“ eine ähnliche Definition für Trieb gegeben habe, wie er sie hier anführt. Wenn ich aber auch diese Definition in dem genannten Buch wesentlich gab, um gegenüber den ganz verschiedenen Bedeutungen des Wortes „Trieb“ einen festen Boden zu haben, so bin ich doch auch der Meinung, dass der Kontrektaktionstrieb auch in diesem Sinne ein Trieb ist. Es ist ja gerade der Drang zu einer ganz bestimmten Handlung, der Drang, eine Person des anderen Geschlechts zu berühren und auch sich geistig mit ihr zu beschäftigen, ein Drang, der gerade zu einer Art Zwangshandlung führen kann. Was den Detumescenztrieb beim Weib betrifft, ist es richtig, dass der Trieb dem Ziel der Eibefruchtung entfremdet ist. Die psychologische Bedeutung des Wortes Detumescenztrieb

hat aber damit nichts zu tun, denn wenn auch eine indifferente Flüssigkeit herausbefördert wird, wie es beim Weib der Fall ist, so ist das etwas Analoges, wie die Herausbeförderung eines indifferenten Sekretes bei kastrierten Männern oder solchen Männern, die keinen Samen produzieren. Im übrigen gab ich ja ohne weiteres zu, dass die Verhältnisse beim Weib anders liegen, ich wollte nur nicht bei den vielen Analogien zwischen den Erscheinungen des Weibes und denen des Mannes einen andern Namen für die Vorgänge beim Weibe schaffen. Herrn Siefart erwidere ich, dass zweifellos die sexuelle Abstinenz in vielen Fällen durch Gewöhnung herbeigeführt werden kann. Ein Beispiel hierfür war mir immer die Tatsache, dass in zahlreichen anglo-saxonischen Kreisen Englands und Amerikas die sexuelle Abstinenz bei unverheirateten Männern durchgeführt wird, und wie ich überzeugt bin, ohne dass Masturbation an deren Stelle tritt. Ich habe keinen Zweifel daran, dass bei uns die vielen sexuellen Gespräche und das Milieu oft genug die sexuelle Abstinenz hindern. Herrn Frank gegenüber bemerke ich, dass theoretisch die Trennung zwischen Detumescenztrieb und Kontrektaktionstrieb durchzuführen ist. Dass Kontrektaktionsvorgänge ohne jeden bewussten Trieb, irgend etwas mit den eigenen Genitalien zu unternehmen, vorkommen, ist mir nicht zweifelhaft, da ich eine ganze Reihe Auskünfte darüber habe, und zwar beziehen sich diese wesentlich auf die Zeit der erwachenden Pubertät. Auf die Bemerkung des Herrn Westmann erwidere ich, dass nicht jede vom naturwissenschaftlich-medizinischen Standpunkt aus sexuelle Handlung als etwas Unzüchtiges zu betrachten ist. Zunächst gehört zum Begriff der unzüchtigen Handlung im Sinne des Strafgesetzbuches das Bewusstsein des Betreffenden, dass die Handlung sexueller Natur ist. In manchen Fällen, besonders im Beginn der Pubertät, wird dieses Bewusstsein noch nicht bestehen. Ueberhaupt braucht der Drang, ein anderes Individuum zu berühren oder zu küssen, durchaus nicht immer vom Geschlechtstrieb abzuhängen; man denke an den Kuss, den die Mutter dem Kinde gibt.

Schluss der Sitzung 10 Uhr.

Sitzung vom 16. Februar 1905.

Beginn $8^1/_4$ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.

Schriftführer: Herr Martens.

Neu aufgenommen: Herr Dr. Seelig.

Neu angemeldet: die Herren Mittenzweig, Dr. Weber, Dr. Frank, Dr. Bockenheimer, Dr. Michaelis.

Herr Moll erläutert den Fall der Schlaftänzerin „Magdeleine“ und warnt vor unnötigem Enthusiasmus.

Herr Max Dessoir hält seinen angekündigten Vortrag über „Gemeinempfindungen“.

Nachdem der Vortragende den Begriff Gemeinempfindungen überhaupt festgelegt hatte, analysierte er des näheren drei besondere Gemein-

empfindungen: den Kitzel, den Hunger und den Schmerz. Es scheint zwei Arten des Kitzels zu geben: einen leisen, dem Jucken verwandten Kitzel, den man sich selber beibringen und durch Kratzen beseitigen kann, und einen starken, in periodischen Lachausbrüchen und starken Reflexbewegungen sich äussernden Kitzel. Auch beim Hunger (der vom Appetit zu trennen ist) lassen sich zwei Arten unterscheiden: die Empfindung des Nüchtern- und Flauseins und eine komplexe Reizwahrnehmung, die in dic oberen Teile des Verdauungstraktus verlegt wird. Beim Schmerz ist die Aetiologie wichtig, weil wir im Aufspüren der Ursachen solcher Empfindungen, die regelmässig von Unlust begleitet werden, sehr eifrig zu sein pflegen. Wichtig ist, wie sicher wir die äusserlich und die innerlich veranlassten Schmerzen voneinander sondern, obwohl sie qualitativ gleich zu sein scheinen. Inwieweit die Differenzen von dem Sitz des Schmerzes abhängen und wodurch die Lokalisation des Schmerzes so erschwert ist, wurde untersucht. Die Hauptqualitäten des Schmerzes sind bedingt, sowohl durch die räumliche Ausdehnung, als auch durch die Mitwirkung anderer (z. B. Temperatur- und Spannungs-) Empfindungen. Wie ausserordentlich stark der Charakter und die Stärke des Schmerzes von assimilativen und assoziativen Vorstellungsvorgängen abhängt, wurde an einigen Beispielen gezeigt. Der logisch so schwer begreifliche Unterschied mässiger, aber langdauernder von starken, aber kurzdauernden Schmerzen wurde einer ausführlichen Zergliederung unterworfen, wobei allgemeine Gesetze des Einflusses der Zeit und der Zerlegung psychischer Grössen zur Sprache kamen. Endlich wurden die Gründe dargestellt, aus welchen es unstatthaft erscheint, den Schmerz als höchsten Grad des Unlustgefühls zu bezeichnen.

Diskussion:

Herr Baerwald betont, dass unter den Unlustmomenten, die sich dem körperlichen Schmerz assimilieren und ihn steigern, die Ungewissheit über Qualität und Intensität des bevorstehenden Schmerzes mit die Hauptrolle spielt. Daher wird eine Operation viel erträglicher, wenn man sie in kurzen Zwischenräumen mehrfach zu bestehen hat. Die Abhärtung gegen Schmerz besteht wohl zumeist darin, dass man von ihm durch reichliche Erfahrung ein deutliches Erinnerungsbild besitzt.

Zu den Belegen einer Schmerzempfindung mit Lustbetonung erwähnt Redner das Beispiel eines jüngeren Mannes (Neurasthenikers, nicht Hysterikers), der eine grosse Zahl symmetrisch auf beide Körperhälften verteilter Hautstellen besitzt, an denen Druck oder Stich mit harten, scharfen Gegenständen lebhaftes Wohlgefühl auslöst. Die Lust ist auf der rechten Körperhälfte stärker, die Empfänglichkeit schwillt periodisch an und ab. Die Erscheinung war vorhanden, soweit die Erinnerung der betreffenden Person zurückreicht.

Der Kitzel wird fast nie, wie die übliche Theorie behauptet, durch rasch intermittierende, sondern nur durch rasch ortswechselnde Berührung hervorgerufen. So beim Kitzeln mit zwei Fingern, beim Hautreiz durch ankriechende Insekten, zu deren Abwehr sich wohl ursprünglich diese schwache Empfindung mit so lebhaftem Gefühlston und so heftigen Re-

flexen ausgerüstet hat. Die zeitliche Kontinuität des Kitzelreizes widerlegt die Heckersche Theorie des Lachens und der Komik.

Herr Moser: Matrosen, die auf halbe Rationen gesetzt sind (wie es bei Nordpolfahrten für Wochen hinaus geschah) haben keinerlei Hungergefühl; nur der Kräftezustand ändert sich wesentlich, wird aber erst dann empfunden, wenn eine Arbeit auszuführen ist. Gehörten z. B. zum Aussetzen eines Bootes 3 Mann, so sind eventl. jetzt 6 nötig. Ich selbst war etwa 4 Monate auf $^1/_3$ Ration beschränkt, dabei ohne jedes Hungergefühl; erst als die Stimme und später die Beine versagten, kam der eingetretene Schwächezustand zum Bewusstsein.

Die Angst begründet eine besondere Qualität des Schmerzes resp. Schmerz-Qualität. Manche Herzschmerzen sind an sich heftig, aber ohne Begleiten der Angst, andere sind an sich gering, aber mit mehr oder weniger heftiger Angst verbunden. Atemnot tut nicht weh; die Angst ist aber unerträglicher als heftiger Schmerz.

Kitzel. Es bedarf der Aufklärung, warum man sich nicht selbst kitzeln kann. Selbst durch ein mechanisches Kitzeln, z. B. mit einer Feder unter der Nase, kommt es nicht zum Lachen.

Ein nicht metaphorisch empfundener, sondern wirklich physischer, bis an die Ohnmachtsgrenze reichender Schmerz kann entstehen durch geistige Einwirkung, z. B. beim Anhören von Unsinn. „Mir wird ganz weh bei diesem dummen Geschwätz" sagt man.

Herr Westmann: Auch aus psychischen Gründen entstehen physische Schmerzen, z. B. Kopfreissen u. s. w. Die seelischen Schmerzen sind bei hohem Intensitätsgrad zuweilen Ursache intensiver Lustempfindungen. Eine verklärte Heiterkeit überkommt uns, wenn wir von einer Tragödie geradezu zermalmt und aufgelöst, vollständig zermürbt und vernichtet uns fühlen. In einem beseligenden Rausche befinden wir uns auch zu manchen Zeiten, in denen wir uns einem tiefen Schmerze, der uns bis ins Innerste getroffen und verwundet hat, hingeben.

Herr Dessoir betonte in seinem Schlusswort, dass seine theoretischen Ausführungen zwar auf langjähriger, aber doch rein persönlicher Erfahrung beruhen und daher der Ergänzung und Berichtigung durch andere Beobachter gewiss bedürfen. Er ging ausserdem nochmals auf die Differenzen zwischen körperlichem und moralischem Schmerz ein.

Schluss der Sitzung $^3/_4$10 Uhr.

Berichte und Besprechungen.

Schroedels pädagogische Klassiker. Band XIV. Die Nationalerziehung in ihren Vertretern Zöllner und Stephani. Von Dr. Alfred Heubaum, Oberlehrer. Halle a. d. Saale. Pädagogischer Verlag von Hermann Schroedel, 1904.

Wir sind dem Verfasser nicht nur dafür dankbar, dass er die nach Disziplinen gegliederten Auszüge der Schriften Stefanis und Zöllners

bringt, sondern auch dafür, dass er es verstanden hat, in grösster Kürze die Nationalerziehung als Ausfluss der Zeit- und Kulturgeschichte zu schildern. Das Ziel der Erziehung ist nach Zöllner: jeden mit seinem Stande und seinen Verhältnissen zufrieden und tüchtig zu machen, dass er in der Lage, worin er sich befindet, durch treue Erfüllung aller seiner Pflichten sein Gemüt froh erhalte und seinen Zustand verbessere. Der Zögling muss auch soviel Bekanntschaft mit seinen gesamten sittlichen und bürgerlichen Verpflichtungen und mit den Regeln der Klugheit aus der Schule mit sich nehmen, als ihm in seinem künftigen Leben nötig ist, ein guter, rechtlicher, nützlicher und glücklicher Mensch zu sein. In dem zweiten Kapitel, das Heubaum zum Abdruck bringt, erörtert Zöllner den Mangel an nationalem Geiste, gibt Anweisungen im allgemeinen, wie in einem Volke ein gewisser nationaler Geist zu beleben sei und führt zuletzt an, was für diesen Zweck durch öffentliche Erziehung geschehen kann. Interessant ist in diesem Teile die Forderung nach einer einheitlichen Landessprache in allen Provinzen des Reichs, welches den Nationalgeist erhalten soll. Die Anwendung gewaltsamer Mittel zur Ausrottung einer Landessprache, sagt Zöllner, führt unausbleiblich zu vielfacher Härte, erregt Erbitterung und verfehlt eben deshalb desto gewisser ihren Zweck. Im Anschluss hieran kommt Z. auf die heute so brennende Polenfrage zu sprechen und führt aus, dass die zweckmässigsten Massregeln allein durch die Schulen zu treffen seien.

Stephani bezeichnet in der Einleitung zu seiner Schrift die Stellung seiner Staatserziehungswissenschaft als einen ergänzenden Hauptteil des gesamten Staatshaushaltes. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die öffentliche Erziehung im weitesten Umfange Aufgabe des Staates sei. In dem Abschnitt, der von den Rechten des Staates handelt, zeigt Stephani, dass ein Aufdrängen der Mittel nicht bloss den Staat zur Erreichung seines Zweckes verletzen würde, sondern auch für unsere Wohlfahrt, für die nur wir als selbständige Wesen Sorge tragen dürfen, deshalb von Nachteil sei, weil der Mensch ohne Selbständigkeit niemals moralisch gedeihen kann. — Den Auszügen selbst muss man nachsagen, dass ihre einzelnen Teile äusserst geschickt gewählt sind und ein klares Bild der Nationalerziehung geben.

Weissensee. Dohmöhl.

Organisation grosser Volksschulkörper nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder. Vortrag, gehalten auf dem I. internationalen Kongress für Schulhygiene in Nürnberg am 7. April 1904. Von Dr. A. Sickinger, Stadtschulrat in Mannheim. Mannheim, Verlag von J. Bensheimer. 1904.

In einer Zeit, in welcher die Forderungen der Schulhygiene von Tag zu Tag grösser und dringender werden, verdienen die Schriften des Mannheimer Schulrates Dr. A. Sickinger und des dortigen Arztes Dr. med. J. Moses doppelte Beachtung. Beide Autoren treten für das Sonderklassensystem ein. Sickinger bringt in seiner Schrift zur Ausführung:

Wenn die Forderungen der Erziehung: Gewöhnung an intensive geistige Arbeit und die der Schulhygiene: Schonung der jugendlichen Kräfte, einheitlich formuliert werden soll, so lautet das Ergebnis: die in der Unterrichtsarbeit verlangte Leistung muss zu der vorhandenen Leistungskraft in angemessenem Verhältnis stehen. Für diesen Ausgleich zwischen Uebung und Schonung muss das Einzelindividuum in Betracht gezogen werden. Die Möglichkeit der Erfüllung dieser Forderung ist der höheren Schule viel eher als der Gemeindeschule gegeben. Soll auch die Gemeindeschule dieser Forderung nachkommen, so müssen die in einem Lokal von einem Lehrer zu unterrichtenden Kinder ungefähr auf gleicher Bildungsstufe stehen, das zu unterrichtende Kollektivwesen muss gewissermassen individuellen Charakter annehmen. Dieser Forderung kamen im Schuljahr 1900/01 erst 20 % der in der Abgangsstatistik enthaltenen Städte nach. Einen erfreulichen Schritt vorwärts in dieser Bewegung hat die Stadt Berlin mit der Einrichtung ihres achtstufigen Systems getan, wenngleich es in der ersten Zeit schien, als wären die Erfolge geringer. — Das Ergebnis der Untersuchungen Sickingers ist, dass über die Hälfte der Kinder unter den jetzigen Verhältnissen ein-, zwei-, drei- und selbst mehrmals Schiffbruch leidet, infolgedessen mit einer unzulänglichen Schulbildung, ohne Gewöhnung an intensive geistige Arbeit und ohne Vertrauen auf die eigene Kraft hinaustritt ins Leben. — Die Antwort auf die Frage nach der Vereinigung der obigen beiden Forderungen, der pädagogischen und der hygienischen, will die Schrift geben. Da selbst unter den günstigsten Bedingungen, einem Stoffplan von verhältnismässig geringem Umfange bei einer Klassenfrequenz von nur 38 bis 39 Köpfen, doch ca. 30 % aller Schüler dem uniformen Unterrichtsgange nicht gewachsen sind, muss eine Reform eintreten, welche der Qualität der Lernenden ihre volle Aufmerksamkeit zuwendet und die auf dem Wege der Differenzieruug erreicht wird. Nach diesen theoretischen Erörterungen gibt der Verfasser auch Ratschläge, diesen Erkenntnissen eine praktische Verwirklichung zu geben, die durchaus im Rahmen der Möglichkeit liegt. In einem System mit Normal- und Nebenklassen (Klassen für krankhaft schwach begabte, wie sie Dr. S. nennt) fordert er Klassen, „die einen Bildungsweg, den die unter Mittel leistungsfähigen, aber nicht abnorm schwachen Schüler, so wie die aus äusseren Gründen unregelmässig geförderten Elemente zu beschreiten haben". Verfasser weist weiter hin: auf die Einreihung der Parallelklassen in den Gesamtschulkörper (ähnlich wie die Nebenklassen), und gibt die Folge einer Dreiteilung des Schülermaterials nach seinen Qualitäten: Weitgehendste Arbeitsteilung, welche die schwächsten Kräfte zur höchsten Entfaltung bringt; als wirksamste Faktoren hierbei sind die Einführung des Schularztes und die steigende Einsicht der Lehrer zu betrachten. Der Wunsch, dass die Massenerziehung mehr und mehr zu einer Individualerziehung werde, ist auch der unsere, und wir zweifeln nicht, dass die Schrift ihren Teil zur Erfüllung beitragen werde.

Weissensee. Dohmöhl.

Das Sonderklassensystem der Mannheimer Volksschule. Ein Beitrag zur Hygiene des Unterrichts. Nach einem auf dem I. internationalen Kongresse für Schulhygiene in Nürnberg erstatteten Referate von Dr. med. Julius Moses, Arzt in Mannheim. Mannheim. Verlag von J. Bensheimer. 1904.

Der Autor will das Buch vor allem für die schulhygienischen Fachkreise bestimmt wissen. Er betrachtet das Problem als Mediziner, während Sickinger es mit den Augen des Pädagogen sieht. Lobenswert ist, dass der Verfasser nicht ausschliesslich sein eigenes Urteil gibt, sondern sich auf das verschiedener Grössen auf diesem Gebiete, besonders Kraepelins stützt. In dem II. Teil des Buches kritisiert der Verfasser die üblichen einheitlichsn Schulorganisationen und kommt hierin auf alle die Kinder zu sprechen, bei denen aus physischen, psychischen oder beiden Gründen stets die Arbeitsforderung die Arbeitskraft an Grösse übertrifft. Mag dieses Verhältnis durch Krankheit, durch Zuzug aus niederen Schulverhältnissen, durch Untüchtigkeit, organische Fehler, wie Schwerhörigkeit, Sehstörungen, hervorgerufen sein, immer wird sich, wie gezeigt wird, das Förderklassensystem als das zweckmässigste erweisen. Von grösstem Interesse sind im III. Teil, der die schematische Darstellung des Mannheimer Sonderklassensystems bringt, die 10 typischen Fälle, welche die Bildungswege in diesem System veranschaulichen. Dass Dr. M. den Einwendungen gegen das Förderklassensystem einen ganzen Teil seines Buches widmet, ist ein Beweis für die Vorteile eines Systems, das alle Einwendungen zu entkräften imstande ist. Grundsätzliche Gegner des Systems haben gesagt, die Wirkungen der gemeinsamen Erziehung, die Beteiligung an der gesamten Arbeit kämen hierbei nicht zur Geltung; der Verfasser betont, dass die Individualerziehung nur soweit verlangt wird, als sie ohne Aufhebung jener Wirkungen zu erreichen ist. Auch der zum Teil berechtigte Vorwurf, dass die Sonderklassen so eine Art Armenschule vorstellen, ändert nichts daran, dass die Zuweisung in Klassen, wo durch eigens angepasste Lehrmethoden eine liebevolle Rücksichtnahme auf die Kinder stattfindet, dauernd eine Wohltat und niemals ein Unrecht darstellen kann. Aus den folgenden Teilen, die noch viele interessante Punkte berühren, wollen wir nur auf die Erhebungsbögen, Listen, Stundenpläne u. s. w., wie sie den Lehrern der Förderklassen zur Verfügung stehen, hinweisen. Es ist darin weitgehend auf die Bedürfnisse der Schüler Rücksicht genommen, körperliche und seelische Eigentümlichkeiten finden ihre Betonung, die Geschichte der körperlichen Entwicklung eines jeden Kindes ist kurz skizziert, sodass der Lehrer imstande ist, sich ein recht genaues Bild von dem physischen und psychischen Zustande des Kindes zu machen. Auch die Pausenfrage, die Erteilung halbstündiger Lektionen, die im engsten Zusammenhange mit der excessiven Ermüdbarkeit der Kinder steht, dann die besondere Qualifikation der Lehrenden für den Förderklassenunterricht, die Heranziehung der Schüler zum Werkunterricht u. a. finden noch ihre Erledigung. — Die Erfolge, die durch einen solchen Unterricht erreicht werden können, müssen naturgemäss grösser sein als in anderen üblichen Schulorganismen. Sie zeigen sich nicht nur auf intellektuellem Gebiete,

sondern auch eine Aufheiterung des Gemüts und Hebung des Selbstbewusstseins lassen sich nachweisen. — Dass der Verfasser im Anhange eine Zusammenstellung des zerstreuten literarischen Materials über Schulhygiene bietet, ist ihm zu danken.

Weissensee. Dohmöhl.

Jahresbericht über den Stand der dem Volksschulrektorat unterstellten Städtischen Schulen in Mannheim im Schuljahr 1903/04. Mannheim. Mannheimer Vereinsdruckerei. 1904.

Dieser Bericht lässt deutlich erkennen, wie weit Mannheim in vielen Beziehungen anderen deutschen Städten in seinem Schulwesen voraus ist. Beispielsweise beträgt die Zahl der Kurse, die die Stadt für Knabenarbeit, wie Pappen, Hobeln, Metallarbeiten u. s. w. eingerichtet hat, 43. Knaben- und Mädchenfortbildungsschulen sind obligatorisch, ein Fortschritt, den Berlin noch nicht erreicht hat. Ebenso ist Mannheim in den hygienischen Einrichtungen seiner Klassen- und Schulräume anderen grösseren Kommunen zum mindesten gleich, wenn nicht überlegen. In allen Klassen-Räumen der Schulneubauten werden z. B. nur Rettig-Bänke aufgestellt. Den grössten Vorsprung aber hat es in seinem Schulorganismus durch die Einrichtung von Förderklassen erreicht, ein Beispiel, dem allerseits nachgestrebt werden sollte. Die Bedeutung dieser Einrichtung und der sie hervorrufenden Bewegung liegt daran, dass sie die Frage der zweckmässigen Organisation grosser Volksschulkörper unter den Gesichtswinkel der sozialen Hygiene rückt.

Weissensee. Dohmöhl.

Kind und Alkohol. Oeffentlicher Vortrag, gehalten im Verein für Volkshygiene zu Dresden am 17. Februar 1903 von Dr. med. Fritz Förster, Kinderarzt in Dresden. Sonderabdruck aus „Gesunde Jugend", IV. Jahrgang. Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner. 1904.

Aus dem grossen Gebiete der Alkoholfrage und -bewegung schält der Verfasser das Thema „Kind und Alkohol" in kurzer, zumeist fesselnder Weise heraus, die das Wesentlichste bringt. Es kann und will auch nicht die Aufgabe der Schrift sein, bei ihrem geringen Umfange das gestellte Thema zu erschöpfen. Um so dankenswerter ist es deshalb, dass der Autor stets auf die einschlägige Literatur verweist und, soweit möglich, daraus statistische Angaben bringt. Von grösserem Interesse hiervon sind diejenigen, welche Bezug auf die Folgen des Alkoholgenusses für die Schularbeit nehmen. Interessant ist der Teil des Buches, in welchem Förster auf die Vererbung des Alkoholismus und die mit ihr notwendig verbundene Degeneration zu sprechen kommt. Die Schrift will Antwort auf 3 Fragen geben: 1. Wie geniesst das Kind Alkohol? 2. Was schadet er ihm? 3. Welche Lehren haben wir daraus zu ziehen? Das Buch

bietet, obgleich gering an Umfang, so viele interessante Momente, dass seine Lektüre sich verlohnt.

Weissensee. Dohmöhl.

Sozialer Fortschritt. Hefte und Flugschriften für Volkswirtschaft und Sozialpolitik. No. 24. Alkohol und Volksschule. Von A. Damaschke. 5. Tausend. Leipzig. Felix Dietrich. 1904.

Damaschke begrenzt das Thema „Kind und Alkohol", indem er die Beziehungen zwischen Alkohol und Volksschule zum Gegenstand seiner Betrachtungen macht. Während Förster die Frage von rein medizinischem Standpunkte aus betrachtet und nur nebenbei auf die Beziehungen zwischen Alkohol und Volksschule zu sprechen kommt, bilden sie hier den Ausgangspunkt und Kern der ganzen Schrift. Ihr Wert besteht darin, dass der Verfasser die praktische Nutzbarmachung der gewonnenen Erkenntnisse dem Lehrer ans Herz legt und Ratschläge für die Art lhrer Durchführung gibt. Er wirft z. B. die Frage auf: Was kann der Lehrer tun, wenn er den Kampf gegen den Alkohol führen will, und beantwortet sie nach den verschiedensten Richtungen hin. Er zeigt, dass fast jeder Unterrichtszweig Anknüpfungspunkte zur Erörterung bietet, wenn sie nur gesucht werden. Dass dieses Suchen verhältnismässig selten stattfindet, hat seinen Grund in der Vorbildung des Volksschullehrers. Zuerst müssen einmal die Lehrerkreise in weit grösserem Umfange als jetzt für die Antialkoholbewegung interessiert werden; den Samen müssen die Lehrerseminare ausstreuen. Dann erst wird der Wunsch nach segensreichem Wirken der Schule auch auf diesem Gebiete seiner Erfüllung näher rücken.

Weissensee. Dohmöhl.

R. Schenk: Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Zweite Auflage. Von J. Koch. — Teubner, Leipzig.

Nicht nur aus der Kriegsgeschichte, sondern auch aus dem Kulturleben der Völker lassen sich der sittliche Wert und die erziehende Kraft des Geschichtsunterrichts und das Interesse an demselben herleiten. Schenk-Koch haben das richtig erkannt und zahlreiche kulturgeschichtliche Schilderungen gebracht, ohne dabei die schlichte, wahrheitsvolle, phrasenlose Erzählung wichtiger Tatsachen und die treffende Charakteristik von Personen zu vergessen. Die Darstellung und der Ausdruck sind einfach, klar und dabei fesselnd, die Gliederung des Stoffes ist, gesunden pädagogischen Prinzipien entsprechend, durchsichtig und wohlgelungen. Vor allem ist es hervorzuheben, dass Schenk-Koch den geschichtlichen Schauplatz deutlich bestimmen und geographische Partien bringen. Ein grosser Wert des Buches liegt auch in den anschaulich wirkenden Vergleichen, die vielleicht noch weiter ausgedehnt werden könnten, ferner in den Zusammenfassungen und Ausblicken, die am Ende grosser Epochen gemacht werden.

Weissensee. Viemann.

Otto Bismarck: Das Kartenzeichnen als Hilfsmittel des Unterrichts in der Erdkunde. 3. Auflage. Wittenberg, 1904. Herrosé.

Die Karte ist und bleibt das A und O und der Sammelpunkt für den geographischen Unterricht. Da aber die Karten überfüllt erscheinen und durch ihre vielen Zutaten leicht verwirren können, so ist es lebhaft zu begrüssen, dass Bismarck an der Hand seiner klar entwickelten und in langer Erfahrung erprobten Methode die bemerkenswerten und scharf hervortretenden Grundzüge eines bestimmten Gebietes heraushebt. Sie allein sitzen, da sie von grösster Einfachheit sind und sich auf bekannte geometrische Figuren stützen, im Gedächtnis des Schülers für die Dauer fest, jedenfalls fester als die überladenen Karten, die vielfach in geisttötender Schablone nachgemalt werden. Sie gewähren dem Kinde ein zweifellos anschauliches Bild, das es sich — was stets anzustreben ist — möglichst selbst herausgeschält haben muss und gar bald mit seiner Einbildungkraft beleben wird. Das Skizzenzeichnen, das allerdings nie Selbstzweck werden darf, sondern Hilfsmittel bleiben muss, befördert auch ein verständiges und fruchtbares Kartenlesen, ferner den Blick für Längen, Massverhältnisse und dergleichen; es wirkt überhaupt interessierend auf den Schüler! Der Lehrer sei aber vorsichtig in der Handhabung der Skizzen; er hüte sich, zu sehr detaillierte Genauigkeit zu verlangen und in das Schablonenhafte zu verfallen. Die Hauptsache sei und bleibe, dass der Schüler selbsttätig die möglichst einfache Skizze finde und belebe!

Weissensee. Viemann.

Schreibers künstlerische Wandbilder für den Anschauungsunterricht. I. Lieferung: 1. Winter, 2. Sommer, 3. Herbst, 4. Wald. Format: 92 × 123 cm.

Die Bilder wollen nach dem Wortlaut des Prospektes nicht nur dem Zwecke der Belehrung dienen, sondern auch den Forderungen der Neuzeit entsprechend in Inhalt und Form ästhetische Momente zur Darstellung bringen. Es soll nicht nur für mangelnde Naturanschauung ein Ersatz geboten, oder ein bereits vorhandener Natureindruck wieder belebt, in Geist und Gemüt erneuert werden, sondern die Bilder sollen eine wahre Freude in Kinderherzen erregen, wie sie von künstlerischen Bildwerken ausgeht, und der Gesamtinhalt soll trotz seiner vielen Einzelheiten harmonisch geschlossen auf den Beschauer wirken.

Uns scheint es, dass es möglich ist, diese beiden Momente, das didaktische und das ästhetische, zu verbinden, dass aber an den Bildern diese Verbindung nicht recht geglückt ist. Uns scheint das didaktische Moment so zu überwuchern, dass es sich an den Bildern selbst beeinträchtigt. Wenn sie auch in grösserem Massstabe als manche anderen Anschauungsbilder ausgeführt sind, so enthalten sie doch eine Ueberfülle von Einzelheiten, und die Betrachtung und Besprechung des Bildes wird nicht mehr zum Genuss, sondern zum Ueberdruss. Die künstlerische

Wirkung aber leidet vollends darunter; denn es treten in die harmonisch wohl angelegten Grundfarben eine solche Menge einzelner kleiner Farbenkleckse, dass das Bild verwirrend, betäubend, keineswegs ruhig, stimmungsvoll wirkt. Die angestrebte Wirkung könnte nur dann erzielt werden, wenn ganze Gruppen lebender Figuren — es sind ja auf jedem Bilde bis 20 und mehr Personen dargestellt — wieder verschwinden würden. Die Mühe, welche sich der Herausgeber und der Künstler in dem Aufbau des Anschauungswerkes gegeben haben, soll im übrigen nicht verkannt werden.

Weissensee. Dohmöhl.

Monatsschrift für Kriminalpsychologie und Strafrechtsreform. Herausgegeben von G. Aschaffenburg. Jahrgang 1, Heft 1. Verlag von C. Winter, Heidelberg, 1904.

Diese neue Zeitschrift, die unter ständiger Mitarbeit hervorragender Rechtslehrer von einem bekannten Psychiater herausgegeben wird, ist berufen, ein engeres Zusammenwirken der Juristen und Aerzte zum Zwecke einer psychologischen Vertiefung und einer darauf aufbauenden Reform des Strafrechts zu fördern. Aus dem reichen, wissenschaftlich gediegenen Inhalt des Probeheftes seien die wichtigsten Arbeiten hervorgehoben. An erster Stelle erscheint der Herausgeber Aschaffenburg mit einigen einleitenden Worten „über Kriminalpsychologie und Strafrechtsreform," in denen er auf die hauptsächlichsten Probleme hinweist, die auf diesen Gebieten zur Zeit noch der Lösung harren. In wohltuender Objektivität bespricht er die Meinungsdifferenzen, die in der Frage der Kriminalanthropologie, in der Lehre von der Willensfreiheit und in der Psychologie des Verbrechens und seiner Bestrafung unter den Forschern obwalten. v. Liszt behandelt den „Schutz der Gesellschaft gegen gemeingefährliche Geisteskranke und vermindert Zurechnungsfähige." Er plaidiert für die dauernde Verwahrung der gemeingefährlichen Geisteskranken in einer geeigneten Anstalt. Für die vermindert Zurechnungsfähigen, soweit sie gemeingefährlich sind, wünscht er eine mildere Bestrafung und eine Verwahrung; je nachdem der Delinquent vom Arzte für straffähig erklärt wird oder nicht, soll entweder mit der Strafvollstreckung oder mit der Verwahrung begonnen, der andere Teil des Verfahrens aber ausgesetzt werden. Ein dritter Aufsatz von Kohlrausch legt den „Kampf der Kriminalistenschulen im Lichte des Falles Dippold" dar. Verfasser lehnt die Vergeltungsstrafe im Sinne von Merkel und Liepmann ab und tritt für die Zweckstrafe v. Liszt's ein. Seine Ausführungen über den Determinismus und Indeterminismus lassen die notwendige philosophische Präcision vermissen. „Ueber den heutigen Stand der Lehre vom geborenen Verbrecher" referiert R. Gaupp. Er erklärt die Lehre von der Moral Insanity, die er ausführlich analysiert, mit dem Problem des reo nato für identisch und hebt den kleinen, aber immerhin beachtenswerten Kern der Lombroso'schen Lehre hervor, der in dem heftigen Kampfe um die

Kriminalanthropologie von manchen allzu eifrigen Gegnern häufig übersehen worden ist. v. Mayr gibt einige Vorschläge für „die Nutzbarmachung der Kriminalstatistik", die er systematischer als bisher betrieben sehen möchte. Im Sprechsaal liefert Graf zu Dohna einen Beitrag „zur Statistik der bedingten Begnadigung". Litten macht einige scharfsinnige Ausführungen „zur Frage des ärztlichen Berufsgeheimnisses" im Anschluss an die Reichstagsverhandlungen vom März v. J. Pelman endlich bringt einige „Bemerkungen zu dem Prozesse des Prinzen Prosper Arenberg", die über die bekannten Tatsachen nicht hinausgehen. Versammlungsberichte, Besprechungen und eine Vereinschronik beschliessen den reichen Inhalt des Heftes, dessen Vielseitigkeit und Gediegenheit dem neuen Unternehmen das Interesse und die Sympathie aller Beteiligten sichern.

Berlin. L. Hirschlaff.

Meyers Grosses Konversations-Lexikon. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. 20 Bände in Halbleder gebunden zu je 10 Mark. Verlag des Bibliographischen Instituts in Leipzig und Wien.

In unsrer Zeit, in der die Entwickelung der deutschen Industrie und des Handels nach einem möglichst günstigen Ausgleich mit dem Ausland drängt, ist es für jedermann von dem grössten Interesse, sich über alle den Handel, die Handelsgeographie, die Handelspolitik und Handelsverträge betreffenden Fragen orientieren zu können. Der soeben erschienene achte Band von Meyers Grossem Konversations-Lexikon kommt gerade zur rechten Zeit, denn in ihm sind, durch die alphabetische Anordnung gegeben, eine ganze Reihe von äusserst instruktiven Artikeln über diese Materie vereint, die ein sehr gutes Bild von den wirtschaftlichen Aufgaben eines Staates zu geben geeignet sind. Wohin eine falsche Volkswirtschaft führt, zeigt vortrefflich der Artikel „Handelskrisen". Auch die rechtliche Seite dieser Fragen findet in den Artikeln „Handelsgesetz", „Handelsrecht", „Handelsgerichte" und „Handelskammern" eine eingehende Beleuchtung, während wir durch die Artikel „Handelskompagnien", „Hansa", sowie in dem Abschnitt „Grossbritannien", „Geschichte der Kolonien" über die Entwickelung der wichtigsten Handelsbestrebungen unterrichtet werden. Die grossen, mit trefflichen Karten und Plänen versehenen Sammelartikel „Grossbritannien", „Griechenland", „Hamburg", „Hannover" sind in sich abgeschlossene Monographien, deren Lektüre zur Kenntnis dieser Länder und Städte besonders anzuraten ist. Auch hier sind es namentlich die von übersichtlichen statistischen Tabellen begleiteten Kapitel über die wirtschaftlichen Gebiete und über die Staatswesen, die Finanzen, das Heerwesen und die Marine, die besondern Wert haben. Allgemeines Interesse haben auch die Artikel „Grundsteuer", „Grundeigentum", „Gründung", „Güterrecht", „Haftpflicht" und „Hauptverhandlung", die täglich auftretende persönliche Fragen behandeln. Aeusserst lesenswert sind ferner die geschichtlichen Artikel von „Alt-Griechenland" und „Grossbritannien" in ihrer knappen und doch das Verständnis fördernden Fassung, desgleichen die Biographie „Goethes", der

in einer Reihe von Bildnissen uns entgegentritt, und der Artikel „Griechische Literatur". Die schönen Künste und vor allem die Kunstindustrie sind vertreten durch die Artikel „Glaskunstindustrie", „Glasmalerei", „Goldschmiedekunst", „Graphische Künste", die sich schon äusserlich durch die prächtig gelungenen farbigen und schwarzen Tafeln herausheben. Auch dem Artikel Hamburg ist ein solcher Schmuck in der Tafel „Hamburger Bauten" beigegeben, um den Charakter und den Kunstsinn der Stadt kenntlich zu machen. Auch bei den andern Grossstädten ist diese Methode mit Erfolg angewendet. — 56 Beilagen zieren das schöne Werk neben gegen zweihundert Textillustrationen, eine grosse Reihe davon sind ganz neu. Die Ausführung ist eine durchaus mustergiltige, wie wir es bei den Verlagswerken des Bibliographischen Instituts ja gewöhnt sind.

Mitteilungen.

Neue Schulbauten und die körperliche Ausbildung der Jugend.

Unsere öffentlichen Schulen sind Erziehungsanstalten und sollen, da der Mensch aus Körper und Geist besteht, nicht bloss den Geist ausbilden, sondern auch dem Leibe ein gewisses Mass von Fürsorge zuwenden. Eine Anerkennung dieses Grundsatzes enthält die Einführung des obligatorischen Schulturnens. Das Schulturnen vermag jedoch seine Aufgabe nicht genügend zu erfüllen, wenn ihm nicht die Mittel zu seiner vollen Entfaltung gewährt werden. Man kann in der Turnhalle keine so ausgiebige Lungengymnastik treiben, wie sie der Lauf und das Spiel im Freien ermöglichen; man kann in ihr nicht die Blickschulung und Handgeschicklichkeit erreichen, die das Ballspiel auf dem freien Platze bewirkt.

Solchen Betrachtungen begegnet man jetzt hundertfach in den Versammlungen und Flugblättern der Hygieniker von Beruf, der Freunde der Volksgesundheit, der Turner und Turnlehrer. Aber, obgleich man sie Jahr ein und Jahr aus hören oder lesen kann, so sind, wenn es darauf ankommt, zu beweisen, dass eine so zeitgemässe Erkenntnis ihren Weg auch zu denen gefunden habe, die das Wort zur Tat machen können, oftmals eben die Herren nicht zu Hause, auf die es ankommt. Dann steht manchem die zarte Rücksicht auf den Geldbeutel der Gemeinde höher, als die Fürsorge für die Herzen, Lungen und Nerven der heranwachsenden Jugend! Dann finden wir auf dem Blatte, wo man eine weitblickende Einsicht und einen hochherzigen Entschluss zu suchen berechtigt wäre, ein — kleinliches Rechenexempel verzeichnet!

Eine Schule soll neu errichtet werden oder eine bestehende soll ein neues Heim erhalten. Sorgfältig wird festgestellt, so und so viel Grundfläche für das Schulgebäude, für die erforderlichen Wohnräume, für die Turnhalle, für den Schulhof, für die Einfahrt, für die Aborte — fertig! Wer denkt an einen Turn- und Spielplatz? „Das kostet zu viel!“

Demgegenüber ist es wohltuend, einen städtischen Schulbeamten über diesen Gegenstand nach grossen Gesichtspunkten urteilen zu hören. Der Münchener Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner ist es, der in der Schrift: „Eine Aufgabe

der Stadtverwaltungen" (Verlag von Karl Gerber in München) sich also vernehmen lässt: „Die heutigen grossen Städte sind für Tausende und Abertausende nicht nur ein Grab der Empfänglichkeit und des Verständnisses für das wunder- und kunstvolle Leben der Natur, sondern insbesondere auch der körperlichen Kraft und der geistigen und sittlichen Widerstandsfähigkeit. Die alteingesessenen Familien gehen unter in der Menschenflut der modernen Städte, emporkommende Geschlechter erhalten sich kaum ein paar Generationen in Glanz und Macht und Kraft, und immer neue Massen strömen vom Lande nach, um den Platz der untergegangenen einzunehmen, um aufzusteigen und wieder spurlos zu vergehen." Die ungeheuren Arbeitsleistungen der grossen Städte müssen bezahlt werden mit einer gleich grossen Summe geistiger und körperlicher Kräfte. Dabei opfern Tausende, ohne dass sie es wissen und wollen, einen nicht unbeträchtlichen Teil eines rüstigen, gesunden Lebens, um schliesslich die Güter, die sie in schwerer Arbeit erworben haben, anderen, in seltenen Fällen den eigenen Angehörigen zu hinterlassen. Daraus leitet der Verfasser für die Städte die Pflicht ab, den Versuch zu machen, dass ein rationeller Kräfteverbrauch stattfinde, d. h. dass die zur Erzeugung der geistigen und materiellen Güter notwendigen Kräfte nicht direkt vergeudet werden. Für die Städte mit ihrem verwickelten wirtschaftlichen und geistigen Leben muss es von wesentlicher Bedeutung sein, Einrichtungen zu besitzen, die den Vorrat an geschulten Kräften für die verschiedenen Arbeitsgebiete nicht ewig neu aus der rohen Masse der zuströmenden Elemente erzeugen müssen. Gewisse erworbene wertvolle Eigenschaften der Städtebewohner sollen sich vielmehr von Geschlecht zu Geschlecht summieren. Dazu ist freilich eine geeignete Erziehungspolitik der Stadtverwaltungen nötig. Der Städter muss lernen, selbst unter den erschwerenden Lebensbedingungen ein gesundes, den Gesetzen der Natur entsprechendes Leben zu führen.

Aber was nützt ihm der Wille dazu, wenn ihm nicht gewisse Einrichtungen die Möglichkeit bieten, Einsicht und Willen auch in die Tat umzusetzen? Deshalb fordert der Verfasser, dass zwischen den „himmelhohen Häusermassen", den „Reihengräbern", die Luft und Sonne sperren, neben anderen Massnahmen, die zu treffen wären, auch eine erhebliche Vermehrung der freien, zum Jugendspiel geeigneten Plätze stattfindet. Der Grundsatz aller Stadtgärtnereien sollte sein: Keine grosse Anlage ohne Turnspielplatz und nicht in jede stille Ecke eines Häuserzuges einen Blumenteppich! „Zur Hebung der Pferdezucht werden die grössten Rennplätze geschaffen und hohe Preise von den Städten ausgeworfen; für die Toten sogar entstehen Waldfriedhöfe. Für die Menschenzucht aber lassen wir die Auslese im grausamen Kampf ums Dasein sorgen, und die Lebendigen sperren wir in die Steinwüsten der grossen Städte."

Diese bittere Wahrheit sollte jedem Denkenden die Augen öffnen, auch bei uns in Berlin. Werden wir hier auch kaum dahin gelangen, für 100 Hektar Stadtgebäude je 10 Hektar Pflanzungen in Promenaden und Parkgärten zu besitzen, wie namhafte Hygieniker fordern, so sollte doch dafür Sorge getragen werden, dass bei allen städtischen Schulen neben dem Erholungsplatz (Schulhof) auch ein geeigneter Turn- und Spielplatz vorhanden ist. Mindestens dürfte es nicht vorkommen, dass neue Schulen ohne derartige Anlagen errichtet würden. Die wenigsten Berliner Knaben und Mädchen finden jetzt noch hinreichend Gelegenheit, Auge und Hand in einem flotten Ballspiel zu üben und

während der milden Jahreszeit ihre Turnübungen an Geräten in der freien Luft zu betreiben. Und doch ist man, ungeachtet aller eindringlichen Mahnungen derer, die sich als berufene Vertreter der öffentlichen Gesundheitspflege ausgewiesen haben, städtischerseits im Begriff, neue Schulen zu bauen, denen auch nicht das kleinste Turn- und Spielplätzchen zur Verfügung steht.

Hier sollten die wahren Freunde der städtischen Jugend, die Väter und Mütter und die Hygieniker, ein wachsames Auge haben und gemeinsam ihren ganzen Einfluss aufbieten, dass das, was neu geschaffen wird, auch hinsichtlich der leiblichen Ausbildung der Jugend den Anforderungen der Neuzeit entspreche. J. K. Voss. Ztg.

Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform.

In der von Lohmeyer begründeten „Deutschen Monatsschrift für das gesamte Leben der Gegenwart" unterzieht der vortragende Rat im Kultusministerium, Geheimer Rat Dr. Mathias, die geradezu brennend gewordene Frage der preussischen Schulreform einer eingehenden Kritik. Wir entnehmen dieser in vieler Hinsicht bemerkenswerten Untersuchung folgende Hauptstücke:

Unstreitig, so heisst es in der Einleitung, ist es von hoher Bedeutung für die soziale und politische Entwicklung unseres Volkes, dass sich durch die Schulreform sein Bildungsideal zugunsten einer realeren Weltanschauung verschoben hat, ohne dass alte, lieb gewordene Ideale damit aufgegeben werden müssten. Das deutsche Bildungsideal, das bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts in der Schule die Alleinherrschaft hatte, war zu einseitig darauf gerichtet, selbstständige Denker und Forscher zu bilden, die unbekümmert um die Welt und deren Urteil allein in die Sache sich vertieften und in einem starken Anstrich von Gelehrsamkeit ihren Stolz sahen. Die akademischen Stände im weitesten Sinne haben deshalb immer, auch wenn sie für sich jene Schätze, die Motten und Rost fressen, nicht gerade verachteten, dem Erwerbssinn wie dem Streben nach Erwerb eine levis macula angeheftet.

Die Schulreform hat ferner der Gefahr der Einheitsschule und der Gleichmacherei unseres geistigen Lebens vorgebeugt. Ein grosses Volk muss dafür sorgen, dass in seiner Mitte Freiheit geschaffen werde, die gesamten Kräfte an den verschiedensten Stoffen und in den mannigfachsten Richtungen auszubilden. Die Vergangenheit muss uns in dieser Beziehung eine ernste Mahnerin sein.

Die Schulreform von 1900 hat erst freie Bahn geschaffen und Spielraum für Eigenart, für das ungezwungene „Werden", nicht aber ein gewaltsames „Gemachtwerden". Das muss immer wieder betont werden.

Mit dem Wandel der Anschauung über die Berechtigungsfrage war auch ein weiterer Fortschritt verbunden: der Staat gab endlich seine onkelhafte Vormundstelle Jünglingen gegenüber auf, die denn doch nach zwölfjähriger Beaufsichtigung in wissenschaftlicher und ethischer Beziehung selber wissen sollen, was sie zu tun und zu arbeiten haben. Fürst Bismarck hat einmal 1870 gesagt: Die Scheu vor der Verantwortung ist eine Krankheit unserer Zeit. Heilt man diese Krankheit, wenn man junge Leute bis übers 20. Lebensjahr hinaus am Gängelbande der Arbeit leitet wie die Kinder? Auch einem anderen sozialen Uebel stellt sich der Erlass des Kaisers entgegen: dem ungeheuren Zudrang

zum Gymnasium, der Fülle an Halbbildung, dem Uebermass von geradezu verschrobener Bildung in weiten Kreisen. Solange die Realschulen als Bildungsstätten zweiten und dritten Grades angesehen wurden, drängte sich alles aus Dignitätsbedürfnis aufs Gymnasium. Sieben Zehntel der Schüler und mehr gingen, ohne das Ziel erreicht zu haben, von diesen Schulen ab. Und was nahmen sie mit ins Leben? Es fehlte der nötige Blick für praktische Verhältnisse, die Festigkeit raschen Ein- und Zugreifens, es fehlte die Lust und die Gabe für das gewerbliche, kaufmännische, praktische Leben überhaupt. . . .

Nicht weniger erfreulich erscheint uns die politische Bedeutung der Schulreform. Als Kaiser Wilhelm II. 1890 die Beratungen der ersten Schulreform schloss, sprach er die Worte: „Wir befinden uns in einem Zeitpunkt des Durchgangs und Vorwärtsschreitens in ein neues Jahrhundert, und es ist von jeher das Vorrecht meines Hauses gewesen, ich meine, von jeher haben meine Vorfahren bewiesen, dass sie, den Puls der Zeit fühlend, voraus erspähten, was da kommen würde. Ich glaube, erkannt zu haben, wohin der neue Geist und das zu Ende gehende Jahrhundert zielen . . ., auch in Bezug auf die Heranbildung unseres jungen Geschlechts . . .; denn täten wir es nicht, so würden wir in zwanzig Jahren dazu gezwungen werden.“ Diese Worte waren unmittelbar danach gesprochen, nachdem die Frage der Gleichberechtigung mit eiligster Abstimmung in letzter Stunde erledigt war. Kaum 10 Jahre vergingen, und diese Frage bildete bei der Konferenz von 1900 den ersten und wichtigsten Beratungsgegenstand, der zugunsten der Gleichberechtigung entschieden wurde, sodass in Preussen nunmehr ein jeder nach seiner Façon gebildet werden kann. Die Reformen, mit denen es vorangegangen ist, sind zwar zunächst von den anderen deutschen Staaten nicht aufgenommen; das beweist aber nichts gegen ihren Wert. Auch mit seiner allgemeinen Wehrpflicht hat Preussen lange Zeit allein gestanden. Interessant ist, dass Frankreich sofort Preussens Entschluss der Gleichberechtigung aller Bildungsarten aufgenommen und 1902 bei sich durchgeführt hat, und dass in Oesterreich ernste Erwägungen angestellt werden, ob man nicht ähnliche Schritte wie Preussen tun soll.

Doch nicht nur darin liegt die politische Bedeutung der Reform von 1900, dass Preussen in Deutschland damit vorangeschritten ist, sondern auch darin, dass es dem deutschen Geiste breiteren Spielraum in der Schule geschaffen hat und diejenigen Schularten, in denen das Deutsche als Lehrgegenstand weiteren Umfang und Bedeutung hat, den Lateinschulen und Lateinklassen gleichwertig zur Seite gestellt hat. „Dem Gymnasium fehlt es an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen, wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer“, das hatte Kaiser Wilhelm 1890 als eine Aufgabe der Schulreform bezeichnet und damit an Fichtes grossen Gedanken erinnert. Wer aufmerksam die Geistesentwicklung unseres Volkes in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts beobachtet hat, wird zugeben müssen, dass der deutsche Unterricht und der Unterricht in der deutschen Geschichte an unseren höheren Schulen, besonders an den Gymnasien, als eine Art von Aschenbrödel dastand, und dass Lessings beschämendes Wort, der Charakter des deutschen Volkes bestehe darin, keinen Nationalcharakter zu haben, an vielen Stellen in unseren Schulen zutraf . . . . Heute haben sich die Rollen verschoben; heute stehen diejenigen, die nicht von

der hohen Bedeutung und der ersten Rolle des deutschen Unterrichts überzeugt sind, als Sonderlinge da.

Dass nun die lateinlosen Realschulen ein grösseres Gewicht und mehr Zeit auf ihre Muttersprache verwenden können, ist selbstverständlich. Es war sehr beachtenswert, dass der Reichskanzler v. Bülow in seiner programmatischen Rede über den Schutz des gefährdeten Deutschtums im Osten am 18. Januar 1902 zu den Mitteln der kulturellen Hebung des Deutschtums in unseren östlichen Provinzen auch die Vermehrung der realen Lehranstalten zählte.

Das führt uns zu einem weiteren Punkte: zu der weltpolitischen Bedeutung der Schulreform. Die Macht und Weltstellung Deutschlands veranlasst eine sich stetig verstärkende Beteiligung Deutschlands am Welthandel. Dasjenige Volk hat am meisten Aussicht auf Erfolg, in welchem die Kenntnis fremder Nationen, ihrer Bedürfnisse und Lebensgewohnheiten, ihrer Sitten und Einrichtungen am weitesten verbreitet ist. Wer hinausgeht aus Deutschland in die weite Welt, oder wer in der Fremde heranwächst im deutschen Heim, den soll die Schule für seine Aufgabe in der Fremde ausrüsten. Als die Wellen der nationalen Bewegung nach den grossen Einheitskriegen, die jetzt ein Menschenalter hinter uns liegen, bis zu den fernsten Gestaden der Erde, wo Deutsche wohnten, ihre Kreise zogen, da wurden grosse Opfer für nationale Zwecke und deutsche Schulen gebracht. Aus jenen Jahren stammen die Millionenstiftung eines Friedrich Hötsch für die evangelische Gemeinde in Bukarest, die Gründungen von deutschen Schulgemeinden in Antwerpen, Konstantinopel, in zahlreichen deutschen Kolonien südamerikanischer Staaten und an anderen Orten, wo Deutsche ausserhalb ihrer politischen Grenzen zusammenwohnten; und gerade da hat sich am festesten das Deutschtum gehalten, wo eine deutsche Schule den Kristallisationspunkt bildete. — Von neuem wurde das nationale Empfinden der Deutschen im Auslande gestärkt nach dem Regierungsantritt Wilhelms II., als die deutsche Flotte ihre Flagge mehr und mehr in fernen Meeren zeigte. In den neunziger Jahren wuchs daher die Zahl der deutschen Auslandschulen wiederum ganz beträchtlich, zumal die Reichsregierung mit den angesehenen Mitgliedern der deutschen Kolonien wetteiferte, Schulgemeinden zu gründen oder vorhandene Schulen auszubauen. Handelte es sich um höhere Schulen, so mussten sie einen ausgeprägt realen Charakter tragen; denn neben der Muttersprache ist Lehrgegenstand auch die Sprache des Landes, das den Deutschen Gastfreundschaft gewährt; diese muss so intensiv betrieben werden, dass sie ebenfalls volles Eigentum des Schülers wird. Zeit für die alten Sprachen bleibt da nicht. Solange aber der Zugang zu fast allen Berufsarten allein durch das Gymnasium ging, standen auch die Auslandschulen wie die realen Schulen des Inlandes als Stiefkinder da. Der Erlass des Kaisers von 1900 und die Schulreform haben auch hier wie eine Erlösung gewirkt. Denn nun erfüllte die Hoffnung auf Gleichberechtigung die gebildeten Deutschen im Auslande mit frischem Mute, und durch die Kolonien ging ein frischer Zug im Schulbetriebe. Sicherlich ist die Zunahme der Schüler in solchen Schulen seit der Schulreform kein Zufall. In Brüssel ist die Zahl von 170 auf 273 gestiegen, in Antwerpen von 267 auf 408. In Mailand, Genua und Neapel zeigt sich frisches Leben, und eine ganze Reihe von Schulen in Belgien und Rumänien, in der Türkei und in Italien, in Mexiko, Brasilien, Argentinien und anderen Ländern strebt dahin, unter die höheren Schulen sich einzureihen, während bisher nur Elementarbildung vorgesehen war. So eröffnen sich hoff-

nungsreiche Ausblicke, die ohne die Schulreform nicht so erfreulich wären. Der deutsche Schüler in der Fremde ist uns näher gerückt, und er verdient es, unter dem Schutze der Heimat sich auch in seiner Schulstube als Kind des deutschen Vaterlandes zu fühlen.

Der kluge Hans.

In Verbindung mit den Herren Dr. E. v. Hornbostel und Dr. phil. et med. O. Pfungst war ich in den letzten Wochen bemüht, die Leistungen des „klugen Hans" auf experimentellem Wege aufzuklären. Wir hatten das Pferd auch in Abwesenheit des Besitzers und des Pferdewärters zur Verfügung. Das Resultat ist folgendes: Das Pferd versagt, wenn die Lösung der gestellten Aufgabe keinem der Anwesenden bekannt ist, beispielsweise, wenn ihm geschriebene Ziffern oder zu zählende Gegenstände so dargeboten werden, dass sie den Anwesenden, vornehmlich dem Fragesteller, unsichtbar bleiben. Es kann also nicht zählen, lesen und rechnen. Es versagt ferner, wenn es durch genügend grosse Scheuklappen verhindert wird, die Personen, denen die Lösung der Aufgabe bekannt ist, vornehmlich den Fragesteller, zu sehen. Es bedarf also optischer Hilfen. Die Hilfen brauchen aber — und hierin besteht das eigentümliche und interessante dieses Falles — nicht absichtlich gegeben zu werden. Der Beweis liegt schon darin, dass das Pferd in Abwesenheit des Herrn von Osten einer grösseren Anzahl von Personen richtige Antworten gegeben hat, dass speziell Herr Schillings und später Herr Pfungst, nachdem sie sich einige Zeit mit dem Pferde beschäftigt hatten, regelmässig richtige Antworten erhielten, ohne sich irgend eines Zeichens bewusst zu sein. — Diesen Tatsachen entspricht, soviel ich sah, nur folgende Vorstellung von der Sache. Das Pferd muss im Laufe des langen Rechenunterrichts gelernt haben, während seines Tretens immer genauer die kleinen Veränderungen der Körperhaltung, mit denen der Lehrer unbewusst die Ergebnisse seines eigenen Denkens begleitete, zu beachten und als Schlusszeichen zu benutzen. Die Triebfeder für diese Richtung und Anstrengung seiner Aufmerksamkeit war der regelmässige Lohn in Gestalt von Mohrrüben und Brot. Die unerwartete Art von selbständiger Betätigung und die so erlangte Sicherheit in der Wahrnehmung kleinster Bewegungen bleiben erstaunlich. — Die Bewegungen, die das Tier zu seinen Reaktionen veranlassen, sind bei Herrn v. Osten so minimal, dass es sich begreift, wie sie selbst routinierten Beobachtern entgehen konnten. Herrn Pfungst, dessen Beobachtungsfähigkeit durch Laboratoriumsversuch über kürzeste Gesichtseindrücke besonders geschärft ist, ist es aber gelungen, an Herrn v. Osten die verschiedenen Bewegungsarten zu erkennen, die den einzelnen Leistungen des Pferdes zu Grunde liegen, darauf sein eigenes, bis dahin unbewusstes Verhalten zu dem Pferde zu kontrollieren, und endlich diese seine unabsichtlichen in absichtliche Bewegungen zu verwandeln. Er kann nunmehr die sämtlichen Aeusserungsformen des Pferdes auch willkürlich durch entsprechende Bewegungen zur Erscheinung bringen, ohne überhaupt die bezügliche Frage oder den Befehl auszusprechen. Derselbe Erfolg tritt aber auch ein, wenn Herr Pfungst sich nicht vornimmt, die Bewegungen zu machen, sondern nur die gewollte Zahl so intensiv wie möglich sich vorstellt: weil eben die erforderliche Bewegung bei ihm dann von selbst auftritt. Er wird über das Detail seiner Beobachtungen, die für das Studium der unwillkürlichen Bewegungen manche Ausbeute versprechen, sowie über den Verlauf unserer Versuche und den Mechanismus der einzelnen Leistungen des Pferdes demnächst in einer besonderen Schrift berichten. Auch die Entkräftung gewisser scheinbar

schlagender Beweisgründe für das eigene Denken des Pferdes muss bis dahin verschoben werden. — Standhafte Verfechter der Denkfähigkeit werden nun behaupten, das Tier sei eben erst durch unsere Experimente nachträglich dressiert und für das Denken verdorben worden. Sie sind aber dadurch widerlegt, dass es auch jetzt noch mit Herrn v. Osten genau so glänzend wie früher Dezimalbrüche ausrechnet, Kalenderdaten bestimmt u. s. w., was die mehrfachen Demonstrationen vor grösserem Publikum noch in den letzten Tagen unanfechtbar dargetan haben. Dass hierbei die Resultate auf einem anderen Wege als früher zu stande kämen, wäre eine vollkommen leere Behauptung. Aber auch umgekehrt wird jetzt, nachdem die Möglichkeit feststeht, durch absichtliche Zeichengebung die vielbewunderten Leistungen des Tieres in allen ihren Arten und Modifikationen hervorzurufen, sich vielen aufs neue die Frage aufdrängen, ob nicht Herr v. Osten selbst von vornherein das Pferd auf diese Zeichen dressiert habe. Indessen hat man kein Recht, einen bis dahin unbescholtenen alten Mann des raffiniertesten Lügengewebes zu zeihen, wenn der Hergang der Sache sich genügend auf anderem Wege verstehen lässt. Dies aber ist der Fall. Ausser der Denkfähigkeit des Tieres und der Anwendung von Tricks gibt es eben noch ein Drittes. Was bleibt nun, von spezielleren Ergebnissen abgesehen, für die Wissenschaft, was für die allgemeine Weltanschauung? — Nun, die von vielen erhoffte, von anderen gefürchtete Umwälzung unserer Vorstellungen von der Tierseele dürfte ausbleiben. Aber ein Schluss in gegenteiliger Richtung liegt nahe: Wenn selbst ein so hervorragendes Lehrgeschick und eine so beispiellose Geduld, wie die des Herrn v. Osten, in vierjähriger täglicher Arbeit keine Spur begrifflichen Denkens hervorlocken konnte, so ist die alte Behauptung der Philosophen, dass Tiere dazu unfähig seien, für das Tierreich bis zur Entwicklungsstufe der Huftiere durch ein Experiment grössten Stils bekräftigt. Insofern ist trotz der schweren Selbsttäuschung des Herrn v. Osten seine Mühe für die Wissenschaft nicht verloren. Hat aber einer den Mut, das Experiment mit Hunden und Affen zu widerholen, so ist ihm durch die jetzt gewonnene Einsicht eine bis dahin nicht beachtete Klippe gezeigt, vor der er sich zu hüten hat. Gegenüber vielfach aufgetauchten Missverständnissen muss ich noch betonen, dass auch das Komitee vom 12. September mit keinem Worte die intellektuelle Fähigkeit des Pferdes behauptet hat. Es beschränkte sich auf die Trickfrage, verwies dagegen absichtlich und mit Recht die positive Untersuchung an eine rein wissenschaftliche Instanz. Ferner teile ich mit, dass Herr Schillings sich durch eigene Beobachtung schon seit einiger Zeit von der Denkunfähigkeit des Pferdes überzeugt und, von unserer positiven Erklärung in Kenntnis gesetzt, sich ihr rückhaltlos angeschlossen hat. In die Diskussion, die sich in der Presse an das gegenwärtige Gutachten anknüpfen könnte, beabsichtige ich nicht einzutreten. Die Vertreter anderer Anschauungen werden aber, wenn sie sich nicht auf blosse Vermutungen beschränken wollen, die Mühe nicht scheuen dürfen, ihre Kritik gleichfalls auf methodische Versuche zu stützen und die jeweiligen Befunde mit allen Einzelheiten an Ort und Stelle zu protokollieren: denn Aussagen aus blosser Erinnerung ohne nähere Angabe der Beobachtungsumstände können nichts beweisen.

Berlin, 9. Dezember 1904. Professor Dr. Karl Stumpf.

(Voss. Ztg.)

Ueber den Einfluss des Alkohols auf die Schiesstüchtigkeit.

Ueber den Einfluss des Alkohols auf die Schiesstüchtigkeit hat der schwedische Leutnant Bengt Boy bemerkenswerte Versuche angestellt. Die Schiessübungen (alle auf 300 Meter) bestanden aus einer Uebung in sicherem Schiessen mit fünf Schüssen, einer Schnellfeuerübung während einer halben Minute, Salvenfeuer mit vier Schüssen und einem Dauerversuch mit fünfzig Schüssen. Mehrere der verschiedenen Reihen wurden zuerst ohne Zusichnehmen von Alkohol, dann mit Alkohol, dann wieder ohne Alkohol vorgenommen. In der Regel nahmen sechs Schützen gleichzeitig unter ständiger und genauer Aufsicht von Unteroffizieren und Freiwilligen teil. Bei den Versuchen von kurzem Dauer-, Einzelfeuer-, Schnellfeuer- und Salvenschiessen wurden 20 bis 30 Minuten vor dem Beginn der Uebungen 34 bis 44 Gramm Alkohol in der Form von Kognak (ungefähr dreiviertel Weinglas) genommen, nebst einer gleich grossen Menge von Alkohol in der Form von Punsch am Vorabend des Uebungstages. Beim Dauerschiessen wurde die Alkoholmenge verringert; sie bestand aus 27 Gramm, das heisst zwei Drittelliter Bier. Zum Zwecke der Genauigkeit stellten sich die Schützen, die teils aus Soldaten, teils aus Mitgliedern von Schiessvereinen bestanden, freiwillig unter Aufsicht. Die Versuche ergaben ausnahmslos ein Abnehmen der Treffsicherheit unter dem Einflusse des Alkohols. (Berliner Tageblatt.)

Das Phonogrammarchiv.

Zu der geplanten Begründung eines Museums für phonographische Aufnahmen wird uns mitgeteilt, dass Direktor Max Battke schon im Mai 1895 an das Kultusministerium eine Denkschrift gerichtet hatte, betreffend die „Einrichtung einer königlichen Musiksammlung von Phonogrammen“ unter staatlicher Aufsicht in Berlin und in anderen Städten. Die Anlage zu der Denkschrift enthielt 14 Paragraphen mit genauen Vorschlägen über Durchführbarkeit des Planes. Aus der Begründung sei hervorgehoben: Die Sammlung soll den Musikstudierenden das sein, was Gemäldeausstellungen den Malern sind. Die Studierenden sollen durch Vergleichen ihres eigenen Könnens mit dem Können anderer gefördert werden. Grosse Dirigenten und Künstler sollen ihre Auffassungen für die Zukunft festlegen. Jede grössere Stadt soll eine derartige Sammlung (mit Hör- und Nachlesezellen) erhalten; die Städte untereinander sollten ihre Vorräte austauschen, ähnlich den botanischen Gärten und anderen Anstalten.

(Berliner Tageblatt.)

Ueberbürdung der Schüler im lateinischen Unterricht.

Gegen die Ueberbürdung der Schüler im lateinischen Unterricht richtet sich eine Verfügung des Unterrichtsministers an die Provinzial-Schulkollegien:

An mehreren Oberrealschulen sind Veranstaltungen für die Erteilung lateinischen Unterrichts ohne Mitwirkung der Aufsichtsbehörde getroffen worden. Der Minister fürchtet, dass bei einem solchen Unterrichte, wenn er nach Umfang und Lehrzielen ganz von dem Belieben der Patronate oder der Anstaltleiter abhängt, die daran teilnehmenden Schüler überbürdet werden und die lateinlose Oberrealschule selbst — zum Schaden der grossen Mehrheit ihrer Schüler — eine

Einbusse an ihrer wohlbegründeten Eigenart und einheitlichen Organisation erleide. Es habe sich auch manchmal die Neigung gezeigt, über das Erreichbare hinauszugehen. Zwecks einheitlicher Regelung wird deshalb bestimmt, dass in jedem einzelnen Falle eines derartigen Unterrichts die Erlaubnis des Provinzial-Schulkollegiums einzuholen ist. Die Erlaubnis wird nur unter Widerruf und bestimmten Bedingungen erteilt. Insbesondere muss dem Unterricht der Charakter eines unter der verantwortlichen Leitung des Direktors stehenden, besonders zu vergütenden Privatunterrichts gewahrt bleiben. Er ist auf die drei obersten Jahrgänge — Obersekunda, Unter- und Oberprima — zu beschränken und in drei gesonderten Abteilungen mit je zwei Wochenstunden zu erteilen. Befreiung von obligatorischen Lehrfächern zugunsten des Lateinischen ist ausgeschlossen. Für die Versetzung und die Zeugnisse soll das Lateinische ebensowenig in Betracht kommen. Alle Kosten sind von den teilnehmenden Schülern zu tragen.

Berliner Gemeindeschulen.

Kürzlich wies das statistische Jahrbuch der Stadt Berlin auf die Tatsache hin, dass verhältnismässig wenige Schüler der Berliner Gemeindeschulen einen abgeschlossenen Bildungsgang zurücklegen, d. h. aus der I. Klasse abgehen. Im Jahre 1902 waren dies nur 10 von 100 Kindern; etwa 42 v. H. erreichten nur die 2. Klasse. Ganz ähnlich gestalteten sich die Verhältnisse in anderen Grossstädten, wie Mannheim, Dresden, Wiesbaden, Stettin u. s. w. Die Zahlen lassen erkennen, dass im System ein Fehler liegen muss, der um so schwerer wiegt, als 90 v. H. unserer Kinder die Volksschule besuchen. Die Behörde versucht jetzt festzustellen, wo dieser Fehler und seine Ursache liegt; gegenwärtig werden auf Veranlassung des Provinzialschulkollegiums an allen Gemeindeschulen Erhebungen über folgende Fragen angestellt: Wieviel erste Klassen sind am 1. Oktober d. J. vorhanden gewesen, wieviel Schüler zählten diese und alle übrigen Klassen? Wieviel Schüler bleiben ein halbes, wieviel ein ganzes Jahr in der ersten Klasse? Wie gross ist die Gesamtzahl aller Kinder, die Michaeli und Ostern sitzen blieben? Wieviel Schüler sind an diesen Terminen vorzeitig entlassen (dispensiert) worden? Wieviel sind infolge körperlicher Mängel von der rechtzeitigen Aufnahme zurückgestellt worden? Wieviel Kinder sind von Michaeli 1903 bis dahin 1904 infolge Um- oder Durchschulung abgegangen und aufgenommen worden? Wieviel Kinder der Klassen II bis VIII können infolge zu hohen Alters die I. Klasse nicht mehr erreichen? Wieviel Knaben sind Ostern und Michaeli d. J. in Realschulen übergegangen, und zwar aus welchen in welche Klassen? Offenbar sollen, wie die „Pädagogische Ztg." hierzu richtig bemerkt, die Antworten zur Entscheidung der Frage dienen, ob für Berlin das acht- oder siebenklassige System vorzuziehen sei. Nach der Ueberzeugung erfahrener Schulmänner wird man bald genug zur siebenklassigen Schule zurückkehren müssen; an fast allen Gemeindeschulen sind die ersten Klassen so schwach besetzt, dass der Prozentsatz der Kinder, welche sie erreichen, nur ein sehr geringer sein kann, abgesehen davon, dass die Hälfte auch wieder nur ein Halbjahr in der I. Klasse sitzt und dann abgeht. Spätere Einschulung, Krankheit, Verzug der Eltern und andere Ursachen werden auch befähigte Kinder an der Erreichung des Zieles hindern; andererseits verlangen Handwerksmeister und Gewerbetreibende mit Recht, dass die in die Lehre tretenden Knaben aus der I. Klasse abgehen.

Bibliotheca paedo-psychologica

von

Leo Hirschlaff.

Literatur des Jahres 1901.

B. Specielle Kinderpsychologie.

c) Schulhygiene und -pathologie.

Fortsetzung.

1856. Kastorsky: Gespräche über Schulhygiene. (Russ.) Moskau, 1901, kl. 8°, 52 S. m. Zeichn. u. Taf.

1857. Kazowsky, A. D. Zur Frage nach dem Zusammenhange von Träumen und Wahnvorstellungen. Neurol. Centralbl., 1901, 10.

1858. Keesebiter: Zwei Fälle von Ueberbürdung unsrer Schüler. Pädagogisches Wochenblatt, 11. J. No. 5.

1859. v. Khuenberg, S.: Weibliche Schulärzte. Dokumente der Frauen, 5. B. S. 217—220. 1901.

1860. Kelling, J. Heizung und Lüftung für Krankenhäuser und Schulen. Halle, C. Marhold, 1901, gr. 8°, 23 S.

1861. Kellner: Ueber Kopfmaasse der Idioten. Allg. Ztschr. f. Psychiat., 1901, LVIII. 61—78.

1862. Kellogg, J. H: Körperliche Ausbildung der Kinder. Pädagogisches Archiv für die Interessen des Realschulwesens, S. 827— 830. 1901.

1863. Key, E.: Die Seelenmorde in den Schulen. Die Wage, No. 25. 1901.

1864. Kielhorn, H. Die Fürsorge für geistig Minderwertige. Jugendfürsorge 1901, H. VII. 18 S.

1865. Kläbe, K.: Ueber die Auswahl der schwachbegabten Kinder für die Hilfsschule. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, 14, S. 97—102. 1901.

1866. Klein, N.: Schuluntersuchungen in Teplitz-Schönau in Böhmen. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, S. 722—726. 1901.

1867. Kleinsasser. Hygienische Anforderungen an Erziehungsanstalten. Das Oesterr. Sanitätswesen, 1899, 12, S. 110.

1868. Klinke, O.: Wie kann ein besseres Verständnis den Geisteskranken gegenüber angebahnt werden? Deutsche Praxis, S. 140—145, 178—182, 213—228. Dasselbe: Bayrisches ärztliches Correspondenzblatt, S, 42, 47. Dasselbe; Aerztliche Rundschau. S. 102. 1901.

1869. Knudsen, K. A. Die neue dänische Gymnastik. Zeitschr. f. Schulgespfl. 1901, XIV, 1.

1870. Koch. Abnorme Charaktere. Grenzfragen des Nerven- u. Seelenlebens, H. 5. Wiesbaden, Bergmann, 1900, 39 S.

1871. Köchling, K.: Ein Beitrag zur Symptomatologie der Zwangsvorstellungen. Diss. Giessen 1900, 36 S.

1872. Kodis. T. The Electrical Resistance in Dying Muscle. Amer. Journ. of Psychol. V (5), 267—273. 1901.

1873. Kölle, K.: Wie sind Erziehung und Unterricht in den Hilfsklassen für Schwachbegabte und Schwachsinnige zu gestalten? Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, S. 468—478. 1901.

1874. Kölle, K. Der erste Unterricht bei Schwachsinnigen. Kinderfehler VI (3) 101—112. 1901.

1875. Kölle, Th. Ueber Alkoholwirkungen bei Epileptischen und Schwachsinnigen. Zeitschr. f. d. Behandlung Schwachsinniger u. Epilept., 1900, XVI, 11.

1876. König: Idiotismus, Imbecillität, Cretinismus. Jahresbericht über Leistungen und Fortschritte auf dem Gebiete der Neurologie, S. 945—954. 1901.

1877. Königshöfer. Die Prophylaxe der Funktionsstörungen des Auges. Deutsche Praxis, 1900, III, 625—639.

1878. Kotelmann, L. Ein Fall von Ueberbürdung im klassischen Altertum Zeitschr. f. Schulgespfl., 1901, XIV, 1.

1879. Kovalevsky, P. Épilepsie, traitement, assistance et médecine légale. Paris, Vigot frères, 1901. Pp. 290.

1880. Kraepelin, E.: Einführung in die psychiatrische Klinik. 30 Vorlesungen. (328 S.) Leipzig 1901, J. A. Barth.

1881. Krafft-Ebing, R. v. Psychopathia sexualis. Mit besonderer Berücksichtigung der conträren Sexualempfindung. Eine medicinisch-gerichtliche Studie für Aerzte und Juristen. (11. Aufl.) Stuttgart, F. Enke, 1901. Pp. 419.

1882. Krafft-Ebing, R. v. Psychopathia Sexualis, with Especial Reference to Antipathic Sexual Instinct. A Medico-Forensic Study. (Only Author. Engl. Trans. of tenth German Ed.) Chicago, W. T. Keener & Co., 1900. Pp. 585.

1883. Krafft-Ebing, R. von. Flagellatio puerum als Ausdruck des larvirten Sadismus eines paedophilen Conträrsexualen. Allg. Ztsch. f. Psychiat., 1901, LVIII, 545—557.

1884. v. Krafft-Ebing, R.: Neue Studien auf dem Gebiet der Homosexualität. Jahrbuch für sexuelle Zwischenstufen, 3. J. S. 1—36. 1901.

1885. v. Krafft-Ebing, R.: Sexuelle Perversionen. Die deutsche Klinik am Eingang des 20. Jahrhunderts, 6. B. 2. Abteilung, S. 113—154. 1901.

1886. Kraft. Ueber ärztliche Untersuchungen von Kindern in Landschulen. Schweizer. Bl. f. Gespfl. 1901, XVI, 3—5.

1887. Kramer, W. C. The Influence of Age upon the Production of Nervous Diseases. Alien. & Neurol., 1900, XXI, 642—652

1888. Kraus, S.: Sociale Lage der Schulkinder in Oesterreich. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, S. 40—47, 257. 1901.

1889. Krukenberg, H.: Ueber Heimstätten für körperliche u. geistige Krüppel. Zeitschr. f. Krankenpfl., 1901, 23, 10 u. 11.

1890. Kühner, A.: Gesundheit und Wohlfahrt der Jugend. Aerztliche Ratschläge für Jung und Alt zur Abwehr von Verirrungen und Gefahren in der Zeit der geschlechtlichen Entwickelung. Berlin, Richter, 1900, 8°, 72 S.

1891. Kuhse, B.: Pflege und harmonische Ausbildung der körperlichen Kräfte — eine Pflicht der Schule. Beigabe z. Jubiläumsschrift d. Kgl. Realgymn. z. Bromberg, 1901.

1892. Kunze, H.: Die Hilfsschule zu Halle a. S. Nebst Discussion v. Dr. Schmid-Monnard. Zeitschr. f. Schulgespfl., 1901, XIV, 2.

1893. Ladragne, P.: Alcoolisme et enfants. Paris 1901.

1894. Lamprecht, E.: Geschichte u. gegenwärtiger Zustand des Taubstummen-Bildungswesens in Russland. Org. d. Taubst. Anst. in Deutschld., 1901, 47, 10.

1895. Lange: Die Schwachen in der Schule. Sep. 16 S. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 1901.

1896. Langelaan, J.: Ueber Muskeltonus. Archiv für Anatomie und Physiologie, Phys. S. 106—139. 1901.

1897. Langwill, H. G. The Treatment of Stammering (and „Lalling"). Brit. Med. J., 1901 (II), 130—133.

1898. Lannois & Pautet, Les troubles unilatérales de la mimique faciale chez les nerveux. (XIe Congrès de Méd. alién. et neurol.) Rev. Neurol., 1901, IX, 837—838.

1899. Laquer, L.: Die ärztliche Feststellung der verschiedenen Formen des Schwachsinns in den ersten Schuljahren. Aus: Deut. Praxis. 14 S. München 1901, Seitz & Schauer.

1900. Laquer, L.: Die Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder, ihre ärztliche und soziale Bedeutung. Wiesbaden, Bergmannn, 1901. 64 S.

1901. Laufenberg, P.: Die Sanitätsbank und ihre Bedeutung. Sond. Abdr. aus d. Rhein. Westf. Schulzeitg., 1900, 12.

1902. Lechner, K.: Psychomechanische Bestrebungen auf dem Gebiet der Psychiatrie. Vortrag. Psychiatrische Wochenschrift, 2. J. S. 485—493. — Dass. Sep. 32 S. Halle C. Marhold.

1903. Leeper, R. R. Remarks upon our usual Methods of investigating the Pathology of Mental Disease, with some suggestions for Original Research. J. of Mental Sci., 1901, XLVII, 78—84.

1904. Lehfeld. Les restes auditifs des sourds-muets peuvent-ils être utilisés pour leur apprendre à mieux parler? (Suite). La Parole, 1900, X, 1—16.

1905. Lehne, G.: Die zusammengesetzten physischen Betätigungen und die sich daraus ergebende soziale Stellung der Idioten und Imbecillen. Der praktische Schulmann, S. 16—28. 1901.

1906. Lembke, Fr.: Die Lüge, unter besonderer Berücksichtigung der Volksschulerziehung dargestellt. 52 S. Pädagogisches Magazin, Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik u. ihrer Hilfswissenschaften, hrsg. v. Frdr. Mann, 171. Hft. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 1901.

1907. Lemke, M. Die hygienische Einrichtung der russischen Dorfschulen in den Gouvernements mit landschaftlichen Institutionen. (Russ.) Sep. Abdr. a. „Russkaja Schkola," 1901, gr. 8°, 113 S.

1908. Lentz, E.: Hemmungen geistiger Tätigkeit bei Schülern. Pädagogisches Archiv und Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens, S. 755—760. 1901.

1909. Leonardo, B.: Trattato di psichiatria ad uso dei medici e degli studenti. Fasc. I. Napoli, Pasquale. Pp. 170.

1910. Leroy, S.: Le mutisme hystérique dans l'histoire. Arch. de neurol., 1901, XII, 2e s., 72.

1911. Levasseur, S.: Psychologie des maladies mentales. Ann. de Philos. Chrét., 1901, XLIV, 427—445.

1912. Levy, A. S.: Au attempt to estimate fatigue of the cerebral cortex when caused by electrical excitation. Journ. of Physiol. 26 (3, 4), S. 210—228. 1901.

1913. Lévy, G.: Des entendants muets. (Thèse.) Lyon, 1900.

1914. Levy, M.: Ererbte Mitbewegungen. Neurol. Centralbl., 1901, XX, 605—609.

1915. Leyner, L.: Aerztliche Feststellung der verschiedenen Formen des Schwachsinns in den ersten Schuljahren. Deutsche Praxis, S. 665—677. 1901.

1916. Liebmann, A.: Die Sprachstörungen geistig zurückgebliebener Kinder. 78 S. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie, herausgegeben von Schiller und Ziehen, 4, (3). Berlin, Reuther & Reichardt. 1901.

1917. Liebmann, A.: Sprache schwerhöriger Kinder. Sammlung zwangloser Abhandlungen aus dem Gebiet der Nasen- etc. Krankheiten. S. 1—21. 1901.

1918. Liebmann, A.: Agrammatismus infantilis. Archiv für Psychiat. und Nervenhk., 1901, XXXIV, 240—252.

1919. Liebmann, A.: Die psychischen Erscheinungen des Stotterns. Monatsschrift für Psychiat. und Neurol., 1901, IX, 177—185.

1920. Liepmann, H.: Apparate als Hilfsmittel der Diagnostik in der Psychopathologie. Ausbau im diagnostischen Apparat der klinischen Medicin, S. 217—227.

1921. Lincoln, D. F.: Sanity of Mind; a Study of its Conditions, and of the Means to its Development and Preservation. New York & London, Putnam's Sons, 1900. Pp. 177.

1922. v. Liszt, Frz.: Die Kriminalität der Jugendlichen. Jugendfürsorge, S. 201—211, 257—267. 1901.

1923. Loeper, F.: Sinnes- und Sprechübungen (Unterscheidungsübungen) in der Hilfsschule. Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epilept., 1901, XVII, 1 u. 2.

1924. Loewenfeld, L.: Ueber einen Fall von pathologischem Wandertrieb. Centralblatt für Nervenhk. und Psychiat., 1901, XII, 465—475.

1925. Lombroso, C.: Wahnsinn und Civilisation. Die Wage, No. 1, 2. 1901.

1926. Long, E.: Les maladies nerveuses familiales. Rev. Méd. Suisse Rom., 1901, XXI, 256—268, 289—305.

1927. Lotz, H.: Wie erzielt man eine völlige Heilung unserer stotternden Schulkinder. Evangelisches Schulblatt, S. 233—244. 1901.

1928. Ludwig, C.: Ueber das Hörvermögen der Taubstummen. Diss. Marburg 1900. 13 S.

1929. Ludwig, L. R. A.: Neue Schulhäuser. II. Serie. Eine Sammlung ausgeführter Entwürfe öffentl. Schulbauten mit Berücksichtigung der Verhältnisse auf dem Lande, in kleinen und grossen Städten. Stuttgart, Wittwer, 1900, gr. Fol., 28 Taf. mit 10 S. Text.

1930. Lui: Eredita ed alcoolismo. Ann. di Nevrol., 1900., XVIII, 36—44.

1931. Lukács, H.: Encephalopathia infantilis epileptica. Arch. für Psychiat. und Nervenhk., 1901, XXXV, 174—187.

1932. Lyle, H. W.: The veratrine-like action of glycerine. Proceed. of the Physiol. Soc. 26. Januar 1901. — Journ. of Physiol. 26, (3, 4), S. XXVI, 1901.

1933. Maag, P.: Beiträge zur Lehre von den Geistesstörungen im Kindesalter. Diss. Zürich 1901, 93 S.

1934. Makuen: Défectuosité du langage déterminant quelques troubles des fonctions cérébrales. Voix Parlée et Chantée, 1901, XII, 72—77.

1935. Manacéine, M. de: Sur l'hérédité psychique (observations des enfants). C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 545—548.

1936. Manaud, A.: La névrose d'angoisse (troubles nerveux d'origine sexuelle) (Thèse). Paris, 1900.

1937. Mandalari: Demenza precoce. Neapel, Tocco, 1901.

1938. Mann, L.: Ueber einen Fall von hysterischer sensorischer Aphasie (Sprachtaubheit) bei einem Kinde. Berliner klin. Wochenschrift, 1901, XXXVIII, 135—138.

1939. Mansfield, E. D.: The relation between crime and education. Rep. Comm'r Educ., 1898—99 (1900), 1290—1299.

1940. Marage. Traitement scientifique de la surdité. C. R. Acad. d. Sci., 1901, CXXXIII, 904—906.

1941. Marguliés, A.: Die primäre Bedeutung der Affekte im ersten Stadium der Paranoia. Monatsschr. f. Psychiat. und Neurol. X (4), 265—288. 1901.

1942. Marro, A.: Prophylaxie des émotions qui amènent la dégénération. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 584—593.

1943. Marro, A.: Puberal Hygiene in Relation to Pedagogy and Sociology. Am. Journ. of Sociol., Sept. 1900.

1944. Marro, A.: Puberty Psychoses. Alien. & Neurol., 1900, XXI, 658—660.

1945. Martius, F.: Das Vererbungsproblem in der Pathologie. Berlin. klin. Wochenschr., 1901, XXXVIII, 781—783, 814—818.

1946. Mason, R. O.: Hypnotism and Suggestion in Therapeutics, Education, and Reform. New-York, H. Holt & Co., 1901. Pp. VIII + 344.

1947. Maupaté, L.: Du langage chez les idiots. Ann. Mèd.-Psychol., 1901, XIV, 35—51, 225—241, 387—404.

1948. Mayer, Mart.: Ueber die Beeinflussung der Schrift durch den Alkohol. Kraepelin III (4), 535—586. 1901. — Dass. Diss. Heidelberg 1901, 54 S.

1949. Meunier, J.: La méthode graphique et les sourds-muets. Akten des 5. internationalen Kongresses katholischer Gelehrter, S. 224. 1901.

1950. Meyer, H. Th. Matth. & Gg. Vollers: Schulbauprogramm nach dem Entwurfe des Schulbauten-Ausschusses der Hamburgischen Schulsynode. Hamburg, L. Voss, 1901, 4°, 83 S. m. 75 Abb.

1951. Michels, K.: Die psychopathischen Minderwertigkeiten. Wesen, Bedeutg. und Behandlung derselben in der Volksschule. 64 S. Aus: Pädagogische Vorträge und Abhandlungen, herausgeg. v. J. Pötsch, H. 34. Kempten, J. Kösel. 1901.

1952. Möbius. P. J.: Ueber Entartung. (Löwenfeld & Kurella, Grenzfragen d. Nerven- u. Seelenlebens, H. III). Wiesbaden, J. F. Bergmann, 1900. Pp. 95—123.

1953. Moll, A.: Ueber eine wenig beachtete Gefahr der Prügelstrafe bei Kindern. Ztschr. f. paed. Psychol. u. Pathol. III (3), 215—219. 1901.

1954. Möller, A.: Die Geisteskrankheiten, mit besonderer Berücksichtigung der Krankheitsunterscheidung. 240 S. Aus: Miniatur-Bibliothek. Nr. 336—340. Leipzig 1901, Verlag für Kunst und Wissenschaft.

1955. Möller, W.: Wie weit geht die Aufgabe der Schule bezüglich der körperlichen Erziehung? Pädag. Reform, 1901, 17 u. 18.

1956. Mondio. Idiotismo e sindrome di Little. Ann. di Nevrol., 1900, XVIII, 211—227, 284—310.

1957. Monti, A.: Bei Gehirnerkrankungen der Kinder auftretende Erscheinungen. Allgemeine Wiener medicinische Zeitung, S. 209, 220. 1901.

1958. Monti, A.: Krankheiten des Gehirnes und seiner Häute. 86 S. Kinderheilkunde in Einzeldarstellungen. Vorträge, gehalten an der allgemeinen Poliklinik. 15. Hft. Wien, Urban u. Schwarzenberg 1901.

1959. Mörchen, Fr.: Ueber Dämmerzustände. Ein Beitrag zur Kenntnis der pathologischen Bewusstseinsveränderungen. Diss. Marburg 1901. 82 S. N. G. Elwert's Verl.

1960. Morrow, E. P. The Effect of Public School Life upon the Eyes of Children. Cleveland J. of Med., 1900. V, 115—118.

1961. Mosso, U.: Der Einfluss des Zuckers auf die Muskelarbeit. — Berlin, Thormann und Goetsch. 67 S. 1901.

1962. Müller, R.: Ueber Mosso's Ergographen mit Rücksicht auf seine physiologischen und psychologischen Anwendungen. Philos. Stud. XVII (1), 1—29. 1901.

1963. Müller, Rob.: Verlauf der Ermüdungsreihe des quergestreiften Froschmuskels bei Einhaltung von Reizpausen. Centralblatt für Physiologie, S. 425—432. 1901.

1964. Münsterberg: Verbreitung des Schwachsinns. (nach A. W. Butler.) Jugendfürsorge, S. 699—701. 1901.

1965. Muskat, G.: Hysterische Skoliose. Centralblatt für die Grenzgebiete der Medicin und Chirurgie, S. 232. 1901.

1966. Mutke, R.: Die Behandlung stammelnder und stotternder Schüler. Breslau, F. Goerlich, 1900, 8°, 31 S.

1967. Natier, M.: La rhinorhée exclusivement symptomatique de neurasthénie. — Son traitement. La Parole, 1900, X, 321—349, 389—421, 482—504, 535—568, 648—672, 705—738, 1901, XI, 15—40, 129—160.

1968. Niemann, N.: Der Alkohol und das Kind. Hamb. Schulzeitg., 1901, 17.

1969. Nikolsky, D.: Ueber die gesundheitlichen Verhältnisse der Gymnasien in Russland (Russ.) Sep. Abdr. a. d. Zeitschr. d. russ. Ges. f. Volksgespfl., St. Petersburg, 1900.

1970. Novi, I.: Automatische Kurve der Muskelermüdung. Pflüger's Archiv, 88. B. S. 501—506. 1901.

1971. Noyes, W. B. An Introduction to the Psychological Study of Backward Children. N. Y. Med. J., 1901, LXXIII, 1076—1080.

(Schluss folgt.)

Schriftleitung: F. Kemsies, Weissensee, Königs-Chaussee 6 u. L. Hirschlaff, Berlin W., Habsburgerstr. 6. — Verlag von Hermann Walther, Verlagsbuchhandlung, G. m. b. H., Berlin S.W., Kommandantenstr. 14. — Verantwortlich für Geschäftliche Mitteilungen und Inserate: Fr. Paasche-Berlin. — Druck: J. S. Preuss, Berlin S.W., Kommandantenstrasse 14.

Zeitschrift

für

Pädagogische Psychologie,

Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben

von

Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang VII. Berlin, April 1905. **Heft 2.**

Charakterbilder schwachsinniger Kinder.

Nach eigenen Beobachtungen mitgeteilt

von

Elisabeth Kölling.

Im Oktober des Jahres 1898 richtete die Stadt Berlin Nebenklassen bezw. Hilfsklassen ein, die insofern den Gemeindeschulen angegliedert sind, als sie der Aufsicht der Rektoren unterstehen. Die Behörde gewährte den Lehrern unter Aufstellung einiger leitender Gesichtspunkte freie Bewegung in der inneren Ausgestaltung der Nebenklassen, sodass sie, fremde Erfahrungen nicht ausser Acht lassend, aus örtlichen Verhältnissen organisch herausgewachsen sind. Einige Nebenklassen durften sich zu mehrstufigen Organismen auswachsen. Von einer Zentralisation aller Nebenklassen zu einer grossen Hilfsschule muss in Berlin der Entfernungen wegen abgesehen werden. Die Auswahl der Kinder erstreckt sich auf solche, die die unterste Klasse 2 Jahre ohne nennenswerten Erfolg besuchten. Sie erfolgt nach Vorschlägen des Rektors durch den Schulinspektor und den Schularzt. Der letztere übt seine segensreiche Wirksamkeit seit dem Herbste 1902 in Berlin aus. Idioten werden den Nebenklassen fernzuhalten gesucht. Häufig kann eine sichere Bestimmung des

Kindes erst nach längerer Beobachtung erfolgen. Die in Berlin gesammelten Erfahrungen hinsichtlich der Bildbarkeit schwachsinniger Kinder bestätigen die anderer Städte. Die Erfahrungen über die wirtschaftliche Selbständigkeit sind auch erfreuliche, allerdings noch junge. Leicht ist das Werk der Erziehung schwachsinniger Kinder nicht, — um so reicher an Freude. Der erste normale Denkvorgang, das erste Erwachen des Interesses an einer Sache bilden für den Lehrer Entdeckerfreuden. Wissenschaftliches Interesse und Menschenliebe halten ihn in gleich starker Weise im Banne. Den aus mancherlei Gründen von Natur benachteiligten Kindern des Lebens Last zu erleichtern, ihnen Frohsinn zu bringen, bringt Freude. Ja, so paradox es klingt — wir Lehrenden sind zuletzt die Empfangenden. Das schwachsinnige Kind zwingt nach dem Masse seines Nichtkönnens den Lehrer, sich in der Kunst des Unterrichtens und in der Weisheit, die zur Erziehung nötig ist, mehr und mehr zu vervollkommnen. So viel eine weise individuelle Behandlung auch wird erreichen mögen, sie vermag es nicht, den Schwachsinn aus der Welt zu schaffen. Wohl aber ist es möglich, die Schäden zu lindern, die aus der Existenz des Schwachsinns den Kindern selbst und der Gesamtheit erwachsen. Dazu bedarf es freilich vor allem anderen einer genauen Kenntnis der seelischen Eigentümlichkeiten, die sich bei schwachsinnigen Kindern vorfinden.

Im folgenden ist der Versuch gemacht worden, einige Charakterbilder schwachsinniger Kinder nach eigener Beobachtung zu skizzieren.

H. E., der Sohn eines Maurers, ist am 12. 6. 1895 in Berlin geboren. Er hat drei Geschwister, einen älteren und einen jüngeren Bruder und eine halberwachsene Schwester, welche an Krämpfen leidet. Der ältere Bruder hat sich so ungehörig gegen die Eltern betragen, dass ihm die Türe gewiesen wurde. Die Grossmutter väterlicherseits des E. galt als halb gestört. Der Vater ist häuslich, aber ein Sonderling. Obwohl er gut verdient, hält er seine Familie äusserst knapp. Er verbraucht viel für sich, weil er gern gut isst. Im Trinken ist er selten unmässig. Er verhält sich dann still. E. leidet von allen Gliedern der Familie am wenigsten unter dem misslichen wirtschaftlichen Zustande des Hauses. Seine Mutter steckt ihm, selbst darbend, gute Bissen zu.

Als junges Kind hat E. die Masern gehabt, eine schwere Lungenentzündung überstanden und sehr unter Zahnkrämpfen gelitten. Später, als E. Schüler der Nebenklasse war, wurden Nasenrachenwucherungen bei ihm vermutet, welche die Intelligenz nachteilig beeinflusst haben können. Die Sprache hat sich erst spät eingestellt und war ein Stammeln, das nur der Mutter und den Geschwistern verständlich war. Allmählich ist die Sprache ein wenig deutlicher geworden. Die Sprachmuskulatur gehorchte nur unvollkommen dem Willen. Durch Gewöhnung verharrten die Muskeln in falschen Bewegungen. E. wird auf sprachphysiologischem Wege zu artikuliertem Sprechen geführt. Er hätte schon grössere Fortschritte gemacht, wenn er ausserhalb der Schule nicht seine verstümmelte Sprache spräche, Selbst in der Schule in den Pausen ist es nicht durchzusetzen. dass E. richtig spricht.

Einige Proben seiner Sprachweise: Tule (Schule), Gog (Gott), cheipen (reifen), tarsam (gehorsam), tei on tei is hier (2 und 2 = 4), Atte tate lam pom (Ackerstrasse lang kommt), Talidentasse (Invalidenstrasse).

Ende des zweiten Jahres begann E. zu gehen. Er ist jetzt ein grosser, kräftiger Junge. Seine geistige Minderwertigkeit verrät vor allem sein düsterer, leerer Blick. E. ist kurzsichtig und schielt ein wenig. Er schaut meist böse drein. Er hat die vorgefasste Meinung, sich zu Unrecht in der Nebenklasse zu befinden. In seiner Lehrerin sieht er die Urheberin dieser Ungerechtigkeit. Einmal war er von solchem Zorn gegen mich erfüllt, dass er mir damit drohte, mich totzuschlagen. Das war, als ich ihm einmal auf eine Frage hin eröffnete, er könne nicht versetzt werden. Eine Wandlung in seinem Charakter ist insofern eingetreten, als er die „Versetzung" jetzt ruhiger erwartet. Obwohl E. nicht mehr scheu und abweisend ist, darf ich mich nicht seines unbedingten Vertrauens erfreuen. Es ist ein Augenblicksvertrauen, das leicht in Misstrauen umschlägt. Umsomehr hängt E. an seiner früheren Lehrerin. In die frühere Klasse zurückzukehren ist sein eifrigster Wunsch, der dadurch genährt wird, dass er von den Fenstern der jetzigen Klasse aus nach der ihm vertraut gewordenen ersten Stätte seines Schullebens blicken kann. Dort weiss er auch seinen jüngeren Bruder, mit welchem er zusammen sein will. Seinen Einzug in die Nebenklasse hielt E. brüllend, sich mit Händen und Füssen wider-

setzend. Tagelang weinte er ununterbrochen. Es ist diesem $9^1/_2$jährigen und beschränkten Knaben ausserdem auch „Ehrensache", der „Dovenschule" so bald wie möglich zu entrinnen. Dieser Wunsch macht den Knaben eifrig im Lesen und Rechnen. E. geht in der Pause von selbst an die Rechenmaschine, operiert mit den Würfeln des Tillichschen Rechenkastens, liesst von selbst. Es ist wahrhaft rührend, wie er allen Schwierigkeiten gegenüber, die ihm erschwerte Auffassung, Kurzsichtigkeit, unzuverlässiges Gedächtnis, die schwer zu dirigierenden Sprachorgane bereiten, unverzagt bleibt. Der tapfere kleine Mensch wird aber voraussichtlich nie an das Ziel seiner Wünsche gelangen. Gegen andere Wissenszweige verschloss E. sich lange Zeit grundsätzlich. Er war der Meinung, es genüge rechnen und lesen zu können, um versetzt zu werden. Religion und Anschauung gingen ihn absolut nichts an. Seine Gedanken waren schwer zu fesseln, noch schwerer zusammenzuhalten. Sie ruhten oder schweiften umher. Heut ist E. geistiger Sammlung nicht mehr unfähig. Es bedurfte unerbittlicher Straffheit der Zügel, um E. zum Aufmerken zu zwingen. Endlich erwachte Interesse an Dingen, Personen, Geschehnissen.

Während E. anfangs eigensinnig und ungehorsam war, ist er jetzt willig und fügsam. Die Neigung, sich abzusondern, ist ihm noch eigen. Am wohlsten fühlt er sich allein oder in der Nähe seiner Mutter. Er wird wohl immer etwas „Insichgekehrtes" behalten. Doch verhält er sich nicht mehr ablehnend gegen das Spiel mit anderen. Er sucht die Anderen nicht, lässt sich aber finden. Zu erzählen hat er sich immer noch nichts mit anderen Knaben. Er hat keinen Freund. Wohl aber weiss er die Ehre zu würdigen, die Gunst eines grösseren Knaben zu geniessen. Selten hüpft oder springt er im Hofe. Er kennt keinen Frohsinn. Früher geriet E. leicht in Zorn und misshandelte in seiner Wut die ältere Schwester und den jüngeren Bruder. Die Schwester, der er instinktiv kein Erziehungsrecht einräumt, wird er wohl nie lieben. Zu dem jüngeren Bruder besteht eine Art Zuneigung. Wenn es sich fügt, dass die Schule für beide Brüder zu gleicher Zeit aus ist, dann wartet er auf den jüngeren Bruder, und Hand in Hand wandern sie nach Hause. Nach Aussage der Mutter kommt E. jetzt besser mit seinen Geschwistern aus. Er ist ruhiger geworden. Meine Frage ob er seinen Vater lieb habe, beantwortet E. mit energischen

abweisenden Kopfbewegungen, verschämt-verächtlichem Lächeln. Der Vater ist den Kindern eine ganz fremde Persönlichkeit. E. hat seinem Vater noch nie einen Kuss gegeben. Meine Aufforderung, den Vater doch einmal zu küssen, weist er als etwas gänzlich Unmögliches zurück. E. vergisst es nicht leicht, wenn seine Mitschüler über seine oft komisch wirkende Sprache lachen. Noch am nächsten Tage nimmt er Rache an dem Beleidiger. Angriffe weist er energisch zurück. E. lacht nicht laut, verzieht nur stumm das Gesicht. Seit einiger Zeit beschäftigt er sich von selbst zu Hause. Es fehlt die rechte Freude an der selbst erdachten Tätigkeit, welche der Phantasie ermangelt.

E. hat ein natürlich sittliches Urteil. Er erzählt empört von einem Diebstahle, den er mit angesehen. Er behauptet, seiner Mutter noch nie etwas weggenascht zu haben. Auch habe ich in der Schule die Neigung zum Wegnehmen nicht bei ihm bemerkt. E. räumt ein, seine Schularbeiten vergessen zu haben, er gesteht seine Pflichtsversäumnis auch freiwillig.

Vom 6. bis zum 8. Jahre besuchte E. mit Regelmässigkeit die Gemeindeschule. Vom 8. Jahre an wird er im Nebenunterricht unterwiesen. Bei seinem Eintritt waren dem E. nur die Zahlengrössen von 1 und 2 klar. Ausser der 1 und 2 schrieb er auch die 4 richtig auf. Er zählte mechanisch bis 10. Oft tauchte eine früher häufig vernommene Uebung auf, die mechanisch behalten war. Jetzt operiert E. ohne Hilfsmittel bis 8 in den 4 Spezies. In der Reihe gelingen die Uebungen stets, ausser der Reihe tritt öfter Unsicherheit ein. Meist kommt E. von selbst auf das Richtige. Man sieht ihm an, und Proben haben mich davon überzeugt, wie er Vorstellungen abstrahiert. Was er sagt, muss ihm klar sein. Bis 80 bildet, liest und schreibt E. die Zahlen richtig. Er kennt die Münzen bis zum Markstück und rechnet mit Geld leichte Aufgaben bis zur Mark. Selbstständiges Einkaufen, wozu die Mutter ihn seit einiger Zeit anhält, hat seine praktischen Erfahrungen im Rechnen mit Geld sehr gefördert.

Die mitgebrachten Kenntnisse im Lesen waren äusserst geringe. Durch Gewöhnung hatte E. sich einige Lautzeichen ziemlich sicher eingeprägt, ei, a, e, o, u, l, m, sch, s. Durch die ziemlich glatt sich vollziehenden Verbindungen dieser Laute wurde bei der Prüfung die Täuschung bewirkt, die Intelligenz sei eine bessere, als sich später herausstellte. Nach 2jährigem Besuche

der Nebenklasse liest E. die grosse Druckschrift, welche weder Dehnungen, noch Schärfungen, noch besondere Schwierigkeiten aufweist. (Stöwesand, Seite 35.) Allerdings langsam und mit dem Accent seiner verkrüppelten Sprache. Nach einiger Zeit werden Buchstaben vergessen, verwechselt. Mit dem Fortschreiten kann nur langsam vorgegangen werden. Auch verlangsamt der mühselige Kampf mit den Sprechmuskeln den Fortschritt im Lesen Der Kampf hebt alle Tage fast neu an, da E. zu Hause ungehindert sein Welsch sprechen darf.

Die Reproduktion ist bei E. langsam, reich an Fehlern mancherlei Art. doch sinnrichtig. Seine Auffassung reicht allerdings nur für einfache Vorgänge aus. Doch ist anzunehmen, dass die Auffassung mit dem Wachsen des Begriffs- und Wortschatzes wächst. In der Schule bemüht E. sich, so gut wie möglich zu sprechen. Es ist ihm peinlich, schlecht zu sprechen. Wenn E. fürchtet, ein Wort besonders verkehrt hervorzubringen, so macht er komische Verlegenheitsbewegungen. Er hält die Hand wie eine Trompete an den Mund, oder er macht die Bewegung der leeren Hand. Oft fehlt ihm das Wort für den Begriff. Dann drückt er sich durch Gesten aus. Die Schrift, die immer den Zug des Sichmühens zeigte, ist ungelenk, kräftig, bestimmt, dennoch die Linien oft überschreitend. Sie lässt einen Fortschritt erkennen. Dieser Fortschritt ist um so anerkennenswerter, als dem E. ausserordentliche Ungelenkheit der Hand eigen war. Auch die Ziffern werden jetzt gross und ausdrucksvoll geschrieben. Im Zeichnen ist E. ziemlich ungeschickt. Die Anwendung bunter Stifte macht ihm viel Vergnügen. Beim Kneten in Ton bildet er mit Vorliebe phantastische Bäume. Es gelingen ihm auch erkennbare Pilze, Schuhknöpfer, Pflaumen. Im Turnen ist E. bemüht, sich der Straffheit und Korrektheit zu befleissigen. Allein auf der Schwebestange zu gehen, gelingt ihm nur, seitwärts mit den Füssen weitergleitend, und auch dann sehr unvollkommen. Er baut symmetrisch. Einen Knopf näht er ziemlich fehlerlos an. E. singt gern. Mit Leichtigkeit prägt er sich eine Melodie ein. Beim Singen gibt er sich wieder ganz seiner unverständlichen Sprache hin. Er singt weiter, auch wenn er sich des Textes garnicht mehr erinnert. Bei den Liedern, die er in der Nebenklasse neu gelernt hat, kennt er den Text, spricht aber denselben nicht so deutlich, wie er könnte. Er lässt sich ganz von der Melodie bezaubern und vergisst dabei

anderes. E. singt die Tonleiter richtig aufwärts und abwärts. Es wird mit dem Sprechton begonnen. Er trifft die Töne richtig in Sekundenintervallen bis zum 4. Tone.

Auf die Frage, was er werden wolle, antwortete E. bis jetzt immer mit „Maurer". Seit einigen Tagen denkt er sich's schöner, bei der elektrischen Bahn angestellt zu sein. Er könne dann viel fahren. Er wird seine Ansicht über seine Berufswahl wohl noch öfter ändern.

G. K. ist am 1. 5. 1894 in Berlin geboren. Das Mädchen ist das älteste Kind und hat drei jüngere Geschwister, zwei Schwestern und einen Bruder. Die jüngeren Kinder sind normal. Der Grossvater mütterlicherseits ist Alkoholiker. Die Mutter ist eine intelligente, fleissige Frau von zarter Gesundheit, aber grosser Bestimmtheit. Der Vater ist ein verständiger, solider Mann. Er ist lungenleidend. An den Sonntagen unternehmen die Eltern weite Spaziergänge mit den Kindern. Sie meiden dabei das Menschengewühl.

K. ist viel krank gewesen. Sie hat an Keuchhusten, Krämpfen, Masern, Scharlach, Windpocken, Stimmritzenkrampf, Ohrenentzündung gelitten. Die Ohrenentzündungen wiederholen sich von Zeit zu Zeit. Auch sind adenoide Wucherungen bei dem Mädchen beobachtet. Chronischer Schnupfen bewirkt eine fast immer feuchte Nase. Sich die Nase zu trocknen, verursacht dem Mädchen zu viel Mühe. Der Mund ist meist geöffnet. K. beisst sich die Nägel ab. Die erste Zahnung vollzog sich bei dem Mädchen im zehnten Monat. Ende des zweiten Jahres begann K. zu sprechen, im fünften Jahre zu gehen.

Die wirtschaftliche Lage der Familie wäre durch den Verdienst des Mannes allein — er ist Sattler — eine knappe. Darum sieht die Frau sich zum Miterwerb genötigt. Die Kinder werden nicht zum Erwerben herangezogen. Die Ernährung der Kinder ist eine recht gute. Es wird ihnen ziemlich viel Milch verabreicht. Alkohol bekommen sie nicht.

K. ist übermässig gross und dick. Sauberkeit und ordentliche Kleidung versöhnen mit der Unförmigkeit und dem Mangel an Anmut des Mädchens, deren ganze Erscheinung im ersten Augenblick nicht anziehend wirkt. Bald aber wird das Mädchen psychologisch interessant durch die ungewollte Komik in Er-

scheinung und Bewegung und das teils angenommene, teils natürliche Wesen.

K. hat üppiges Negerhaar, eng nebeneinanderstehende, dunkle Augen, die wie schwarze Schlitze wirken, grosse Stirnhöcker, dicke, breite, weist rüsselförmig verzogene und sehr bewegliche Lippen. Die Stirn ist meist quergerunzelt. Das dreistharmlose Posieren kennzeichnet sich durch Neigen des Kopfes, Rollen der Augen, Verziehen des Mundes und anhaltendes Schweigen bei der Aufforderung zum Sprechen. Die Augen blicken verstohlen unter gesenkten Augenlidern hervor, verkriechen sich in die Augenwinkel, bewegen sich lebhaft hin und her. Die oft naive Kindlichkeit und Zutraulichkeit, der Eifer, dessen das Mädchen fähig sein kann, besiegten nach und nach alle Abneigung gegen dasselbe.

Verhängnisvolle Neigungen des Mädchens erfüllen die Eltern mit Besorgnis und stellen ihre und der Lehrerin Geduld auf harte Proben. K. ist zeitweise nur mit Mühe zum Sprechen zu bringen. Manchmal gelingt es überhaupt nicht. Sie zittert, sie weint. Teils sind es echte, teils erlogene Tränen. Güte und Strenge müssten sich bei dem Mädchen erschöpfen. K. experimentiert mit der Lehrerin. Es ist Eigensinn. Es scheint aber auch, als handle das Mädchen unter einem Zwange. Wenn es sich endlich dazu entschliesst, das beharrliche Schweigen aufzugeben, so werden die Worte zitternd und geflüstert hervorgebracht. Offiziell spricht K. stets leise. Wenn sie sich unbeobachtet weiss, spricht sie recht laut. Ausserordentliche Härte gegen dieses Kind anzuwenden, muss den Eltern überlassen werden.

Ausserordentliche unerwartete Freude brach kürzlich einmal sehr schnell Eigensinn und Schwäche. Ein kleiner, mit Bast umsponnener Stehrahmen, den ich in die Schule mitgenommen, sollte bei den Kindern die Lust an derartigen, nach den Ferien beginnenden Arbeiten wecken. K. hatte grosse Freude an dem Rähmchen. Ich gab ihr dasselbe gegen das Gelöbnis, von jetzt an immer artig zu lesen — und sie las gegen ihre ursprüngliche Absicht und etwaigen Zwang überwindend. Sie hatte eine grenzenlose Freude. Ein Erinnern an Rahmen und Versprechen — beides wird natürlich vergessen — haben einigemale genügt, sich der Anordnung der Lehrerin zu fügen. Nach einiger Zeit hatte der Rahmen seine Zauberkraft eingebüsst.

In der Freude ist K. masslos. Beim Spielen lacht sie überlaut, kreischt, ist erregt. Sie ist nervös, schlägt meist ohne triftigen Grund nach ihrer Nachbarin. Die Knaben sind ihr sehr interessant. In der Pause sucht sie die Gesellschaft derselben. Sie neckt sich mit den Knaben, versucht mit ihnen zu ringen. Schon einigemale hat dieses zehnjährige Mädchen Wanderungen ins Blaue unternommen. Nach Aussage der Mutter wird K. für das Vagabondieren vom Vater mehr als hart bestraft. K. vergisst die Schmerzen der Strafe kaum, wenn auch die Heftigkeit derselben in der Erinnerung verblasst. Der Gedanke, durch ihr Handeln Strafe heraufzubeschwören, liegt ihr fern. Der Drang, umherzuirren, beherrscht sie ganz. Sie denkt an nichts dabei. Sie wandert und wandert, bis es sehr spät ist, sie müde und hungrig sein mag. Wenn die Strafe naht, vergeht das Mädchen fast vor Angst und wehrt sich gegen die Schläge. Ehrenstrafen werden weniger empfunden, bald vergessen. Nach begangenem Unrecht fühlt das Mädchen sich kaum schuldig. Die Geberde des Sichschämens ist nur zu einem geringen Teile der Ausdruck von Empfindung. Nach kurzer Zeit tut das Mädchen, als wäre nichts gewesen. Doch merkt K. wohl, dass die Lehrerin anderer Meinung ist. K. ist sehr zerstreut. Während des Unterrichts spielt sie, spricht zu sich, gibt sich lässiger Haltung hin. Nur langsam und ungern entschliesst K. sich zum Arbeiten, Schreiben, schriftlichen Rechnen. Oft geschieht es erst auf wiederholten Befehl hin und unter Androhung von Strafe. Die Arbeit wächst nur langsam, von Träumereien aufgehalten. Das Nacharbeiten in der Pause liebt K. nicht. Wenn diese Gefahr nahe liegt, dann kommt das Mädchen schnell vorwärts.

K. wird von der Mutter zu häuslichen Arbeiten angehalten. Sie schält Kartoffeln, wäscht auf, wäscht ab. Das alles zur Zufriedenheit der Mutter und nicht ungern. Die Anfertigung der Schularbeiten wird streng überwacht. Obwohl K. mit ihren Geschwistern gut auskommt, ist es kaum Zuneigung, was sie für dieselben empfindet. Sie teilt nicht gern mit ihnen. Für ihre Eltern empfindet sie keine Liebe. Dem Mädchen fehlt fromme Kindereinfalt. Ernstes und Rührendes macht geringen und einen wenig dauernden Eindruck. Dagegen ist K. nachhaltiger empfänglich für das Heitere, Drollige, Urwüchsige des gewöhnlichen Lebens. K. hat keine Puppe. Das Spielen mit der Puppe

ist ihr uninteressant. Im allgemeinen beteiligt sie sich an den Spielen der Geschwister.

K. besuchte die Gemeindeschule von Michaelis 1901 bis Mai 1903. Von dieser Zeit an befindet sie sich in einer einklassigen Nebenklasse. K. kannte einige Lautzeichen ziemlich sicher und verband dieselben mit Leichtigkeit; i, u, e, o, a, ei, eu, s, m, n, r. Jetzt liest sie die grosse Druckschrift, Wörter und Sätze, welche keine Schwierigkeiten bieten. Im Rechnen waren ihre Kenntnisse geringer. K. hatte nur von der 1 eine Vorstellung. Mechanisch schrieb sie die Ziffern 1, 2, 4. Ihr gegenwärtiges Können im Rechnen ist nicht genau zu bestimmen, weil wegen des eigentümlichen Wesens des Mädchens nicht genau kontrollierbar. K. beteiligt sich an den Uebungen der untersten Abteilung. Mit Interesse, voller Erregung operiert sie mit den Würfeln. Bei diesen konkreten Uebungen spricht sie meist, ihre Taktik des Posierens nicht ganz aufgebend. Dagegen schweigt K. auch im Rechnen, wenn es ihr beliebt und sie eine Reihe frei sagen soll. Eine kürzlich vorgenommene Prüfung, welche nur mit fast diplomatischen Künsten gelang, ergab als sicheren Besitz der K. folgendes Resultat: Die Vorstellung von Zahlengrössen reicht bis 6 und stimmt in Ziffer und Zahlbild überein. Uebungen in den 4 Spezies gelingen ganz frei bis 4, mit Hilfsmitteln bis 7. K. sagt oft zur Unzeit, ungefragt, schwerere Reihen. Es steht fest, dass sie mehr weiss, als ihr zu sagen gefällt. K. zählt bis 30. Bis 25 bildet, spricht, schreibt sie die Ziffern richtig. Sie kennt die Münzen bis zur Mark, kann aber mit Geld nur bis zu 40 Pfennigen leichte Aufgaben rechnen. Sie macht nur mit abgezähltem Gelde Besorgungen, auch nur unbedeutende, sonst in Begleitung von Mutter oder jüngerer Schwester.

Auch in der Religions- und Anschauungsstunde stellt K. ihr Licht unter den Scheffel. Sie fasst allerdings nur einfache Vorgänge. Bildlich dargestellte einfache Vorgänge werden ihr ziemlich schnell klar. Die Betrachtung derselben beschäftigt sie angenehm. Die Familienszenen Richterscher Bilder versagen ihren Reiz selbst diesem eigentümlichen Kinde gegenüber nicht. In der Pause erbittet sich K. oft unsere Bilderbücher. In der Erregung des Miterlebens wird sie, sich freier fühlend als während des Unterrichts, sehr beredt. Andere, besonders ich, sollen ihre Freude teilen.

K. kann ziemlich sorgfältig schreiben, tut es aber oft nach-

lässig. Es wird ihr nicht schwer, den Buchstaben gefällige Formen zu geben und die Linien zu beachten. Beim Abschreiben werden wenig Fehler gemacht.

Das Stricken hat K. mit Leichtigkeit erlernt. Macht ihr das Stricken Spass, dann strickt sie gut. Passt es nicht in ihr Programm, dann werden grobe Fehler gemacht. Einen Knopf näht K. richtig an. Sie knetet unvollkommene aber charakteristische Gebilde.

Beim Turnen fehlen dem Mädchen Straffheit, Exaktheit, Anmut. Beim Spielen sind die Bewegungen im Ueberschwange freudiger Erregung unschön. Auf der Schwebestange kann K. nicht allein schreiten. Das Zeichnen verrät flüchtige Beobachtung, wenig Symmetrie. Die Verschönerung der Zeichnungen durch Anwendung bunter Stifte bereitet dem Mädchen eine grosse Wonne. K. behält sich Melodien und singt häufig geübte Lieder richtig, aber fast unhörbar zaghaft. Sie macht zwar auch beim Singen Versuche, zu verstummen. Der Zauber der Töne besiegt sie. K. bleibt beim Singen der Tonleiter in der Aufwärts- und Abwärtsbewegung, bildet jedoch unregelmässige Intervalle. So ist es auch bei den Treffübungen. Die tiefergehende Note wird tiefer gesungen, die höhergehende höher, aber nicht in dem richtigen Abstande. Im Februar 1905 starb G. K. Der Zwang, Aufforderungen zum Sprechen Schweigsamkeit entgegenzusetzen, war in der letzten Zeit seltener geworden. Dass die Erkältung, an der K. litt, ihr frühes Ende herbeiführe, ahnte niemand. Auffallend waren die geschwollenen Augenlider. Zur Lungenentzündung traten Krämpfe hinzu. Bei zurückgekehrtem Bewusstsein geberdete sich das Kind verzweifelt. In Augenblicken, die freier von Schmerzen waren, liebkoste sie die Mutter. Nach dreitägigem Krankenlager und sechsstündigem Todeskampfe trat Herzschlag ein.

Der Knabe W. P. ist am 19. 2. 1890 als uneheliches Kind in Berlin geboren. Er hat keine Geschwister. Der Grossvater mütterlicherseits war lungenleidend und starb früh. Die Mutter, eine aus der Nähe von Bromberg stammende Polin, kann weder lesen noch schreiben. Sie schafft ehrlich und tapfer. Es ist bewundernswert, wie die Frau, die als fast mittelloses, unwissendes Geschöpf nach Berlin gekommen war, sich bis zu gewisser wirtschaftlicher Unabhängigkeit durchzuringen verstanden hat. Auf

Alimente hatte sie, ihrer Aussage nach, verzichtet. Die Frau lebt nur für ihr Kind, ist aber in Hinsicht auf das, was dem Kinde frommt, beschränkt.

P. litt an angeborenem grünen Staar am linken Auge. Als er 1 Jahr alt war, wurde das linke Auge einer Operation unterzogen, wodurch dessen Sehkraft gerettet wurde. So gering die gewonnene Sehkraft auch war, so erleichterte sie doch ein wenig die Arbeit des rechten auch sehr schwachen Auges. Eine sekundäre Erscheinung ist das Schielen.

Bei ärztlichen Untersuchungen, die teils vor, teils während der Schulzeit stattfanden, konnten wegen der sich widersprechenden Aussagen des Knaben keine genauen Resultate über den Grad der Kurzsichtigkeit festgestellt werden. Immer ist dem Knaben die grösste Schonung der Augen empfohlen worden. Bei der letzten Untersuchung wurde ihm eine Fernbrille (40 rechtes Glas) verordnet, mit welcher er viel ins Grüne sehen sollte. Der Verordnung, die Augen zu schonen, versäumte P. zeitweise nicht, die grösste Ausdehnung einzuräumen, und sich weder zum Lesen noch zum Schreiben veranlasst zu sehen. Dieses Bestreben ist dadurch zu entschuldigen, dass der Gebrauch der Sehkraft die Augen ausserordentlich angriff.

Das Lesen und Schreiben hat dem P. seine ganze Schulzeit über der schlechten Augen wegen die grösste Mühe bereitet. Er vermochte selbst 7 mm hohe Lettern der grossen Druckschrift nur „mit der Nase auf dem Buche“ zu erkennen. Kleinerer Druck hatte unklare Wahrnehmung und schlechtes Lesen zur Folge. Die physische Anstrengung machte die Kraft bald erlahmen. Das unbewusst empfundene Missverhältnis zwischen aufgewendeter Kraft und erzieltem Erfolge machte mutlos. P. hat es darum nur zu unvollkommenem Lesen der grossen Druckschrift gebracht. Er las zuletzt kleine Geschichtchen in der durch grossen, klaren Druck sich auszeichnenden Fibel von Stöwesand. Die Geschichtchen (bis S. 43) enthalten Wörter, welche keine Schwierigkeiten bieten.

Als P. im Alter von $8^1/_2$ Jahren nach $2^1/_2$jährigem Besuche der 6. Klasse (damals untersten Stufe) der Gemeindeschule in den Nebenunterricht eintrat, kannte er a, o, i, ei, s, r, n, m und verband diese Laute zu Silben. An der Wandtafel sah P. von der vordersten Bank aus nichts. Wohl aber erkannte er die in ausserordentlicher Grösse in weisser Oelfarbe auf schwarzen

Grund gemalten Konsonanten und Vokale (Gad und Brücke). Die Gindlersche Lesemaschine stand der Klasse damals noch nicht zur Verfügung. Auch sehr grosse Ziffern, die ich auf eine vor seinem Platz stehende Staffeleitafel schrieb, waren P.'s Augen wahrnehmbar. Merkwürdigerweise schrieb er selbst nur ganz kleine Ziffern mit Kreide an die Tafel. Bei seinem Eintritt in die Nebenklasse hatte P. nur von 1 und 2 eine Vorstellung. Vollkommen mechanisch zählte er bis 30. Nach $5^1/_2$jährigem Besuche der Klasse operierte P. ohne Anschauungsmittel in den 4 Spezies bis 10. Er addierte frei mit Ueberschreitung des Zehners einstellige Zahlen zu 9 und 8. In derselben Weise subtrahierte er solche von 11 und 12. Bis 25 fügte er mit Hilfsmitteln einstellige Zahlen hinzu und nahm ebensolche weg. Diese Uebungen gelangen ihm auch schriftlich selbständig. Mit Hilfe der russischen Rechenmaschine vermochte P. das Einmaleins bis 5 richtig zu bilden und aufzuschreiben. Er kannte die gangbarsten Münzen, doch gewann er nicht den Grad von praktischer Erfahrung im Rechnen mit Geld, den andere Kinder sich aneigneten. Anstatt dem Knaben Besorgungen aufzutragen, hielt die Mutter ihn, nachdem sie durch seine Nachlässigkeit Geldverluste zu beklagen gehabt, von Kommissionen zurück. So fehlte der Schulunterweisung die Ergänzung durch das praktische Leben. P. zählte bis 100 und hatte die richtige Vorstellung von jeder Zahl. Sein Schätzungsvermögen in Bezug auf Zeit, Raum, Entfernung, Temperatur blieb ein unvollkommenes.

Bis zum Alter von 1 Jahr war P. ein dürftiges Kind. Danach begann der Knabe zuzunehmen und wurde ein dicker Junge. Gesund war er nie. War er doch bis zu seinem 5. Jahre in Pflege und wanderte aus einer Hand in die andere. Er wurde rhachitisch. Er bekam Masern und Scharlach. Am meisten hatte er unter Zahnkrämpfen zu leiden. Die Mutter schreibt der Fahrlässigkeit einer der Pflegerinnen die geistige Minderwertigkeit ihres Sohnes zu. Ein Augenarzt bringt die geistige Beschränktheit mit der Beschaffenheit der Augen in Verbindung. Ende des 1. Jahres begann P. zu sprechen, zu gehen erst mit $2^1/_2$ Jahren.

Als P. 5 Jahre war, nahm die Mutter den Knaben zu sich. Sie gab das Dienen auf, wurde Wäscherin und nahm das Kind, solange es nicht schulpflichtig war, auf ihre Waschstellen mit. Später ging der Knabe nach beendetem Unterrichte der Mutter

nach. Bei ihr verbrachte er die übrigen Stunden des Tages. Die trübe, lähmende Atmosphäre der Waschküche, in welcher der Junge in irgend einem Winkel hockte, war seinen Augen gewiss wenig dienlich und dem phlegmatischen Knaben im allgemeinen nicht günstig. Unzweifelhaft ist der Hang zum Alleinsein während dieses trübseligen Lebensabschnittes besonders genährt worden. Vielleicht wäre P. später, von der Schule beeinflusst, aus seiner Passivität mehr herausgetreten. Er wäre mitteilsam geworden, er hätte sich spielend betätigt. Doch unterdrückte die Mutter zankend Tätigkeitsbetrieb und Vertrauen. Auch duldeten Besorgnis und Unverstand weder Hammer noch Nagel in der Hand des Knaben. Die Art der Mutter machte ihn verschlossen. Aus Besorgnis hielt die Mutter den Knaben auch später von der Strasse fern, die ihm Spielgefährten zugeführt hätte. Als er älter war, durchbrach er die engen Ketten, die die Mutter ihm zog, und suchte, des Einerleis müde, das Zusammensein mit anderen, mit Altersgenossen. Bald allerdings war er ihrer überdrüssig, wenn es seinen Spielgefährten nicht schon früher mit ihm so erging. Nicht daran gewöhnt, sich mit anderen zu messen, empfand er die geringste Opposition als Beleidigung. Streit, Prügelei blieben nicht aus, und P. fühlte sich als Märtyrer. Er fühlte sich zu Hause nicht wohl. Bei grösserer Verständigkeit der Mutter hätte es anders sein können.

Wirklich wohl fühlte P. sich, wenigstens später, in der Schule in den „Sprechstunden", Religion und Anschauung, besonders aber während der kleinen Pausen, in welchen den Kindern begrenzte Bewegungsfreiheit eingeräumt wird. Die Schule wird, wenn auch nur auf kurze Zeit, zur Familienstube, in der die Naivität wohnt. Es bereitete dem P. grosses Vergnügen, nach freier Wahl zu bauen, Bilderbücher zu besehen, mit Kreide an der Tafel zu malen oder zu schreiben, mir in täppisch-zutraulicher Weise von sich zu erzählen. Der beste Beweis dafür, dass die Schule das Gefühl des „Zuhauseseins" in ihm ausgelöst, liegt in den Besuchen, die P. seit seinem Abgange der Klasse öfter abstattet. Bei diesen Besuchen bemüht er sich sichtlich, sich von der besten Seite zu zeigen. Droht er die rücksichtsvolle Haltung des Gastes zu verlieren, so bringt ihn ein erinnernder Blick schnell zur Besinnung.

Ein nur mässiges Vergnügen bereitete dem P. das Kneten in Ton. Er formte unvollkommene Gebilde. Fünf zurechtge-

schnittene Brettchen zu einem Kästchen zusammenzufügen, gelang ihm nicht. Knöpfe nähte er gebrauchsmässig an. Auch nähte er Beutelchen zum Aufbewahren von Murmeln. Die Stiche, Hinter- und Saumstiche, fielen sehr gross und ungleichmässig aus. Doch vermochte P. nicht einen Faden in die Nadel zu führen. Auch lernte er nicht, einen Knoten zu machen. Im Zeichnen leistete P. auch nichts Rühmliches. Immerhin sind Rad, Rechen, Schippe, Sense, Fenster zu erkennen. Symmetrie beobachtet er in geringem Grade. Die Zeichnungen verrieten ein ungenaues Beobachten und wenig Freude an der Sache. Die Schrift ist zügellos. Häufig sieht man derselben allerdings das Bemühen an, die Grenzen der Linien und die Form der Buchstaben zu beachten. Während P. die Turnübungen in den ersten Jahren missmutig und wenig exakt ausführte, fand er später Freude am Turnen. Auf der Schwebestange konnte er allein nur schwankend und öfter heruntergleitend schreiten. Auch das Spiel machte ihm später Freude. Die Führung masste er sich bei freiem Spiel nicht an. Dagegen unterwarf er sich den Gesetzen des Spieles und drang auch in den Sinn komplizierter Spiele ein, wie in das Spiel „der Schutzmann".

Als der Knabe 8 Jahre geworden war, machte die Mutter sich selbständig, um dem Sohne ein Heim zu geben. Frau P. richtete einen Wasch- und Plättkeller ein, der ihr und ihrem Sohne einen bescheidenen Unterhalt gewährt. Ausser einem gewissen Heimatsgefühl wirkte auch die grössere Ordnung, die eine eigne Wohnung bietet, wohltätig auf die Entwicklung des Knaben. Günstiger als auf Geist und Gemüt wurde das körperliche Gedeihen beeinflusst. Der dauernde Besuch eines Kinderhortes wäre für P. sehr günstig gewesen. Indes hielt der Knabe es immer nur wenige Tage in einem Horte aus. So entbehrte er auch der Anleitung zur Anfertigung der Schularbeiten. Das erschwerte Wahrnehmen der Buchstabenformen führte zu unzuverlässigem Behalten derselben. P. bedurfte einer ununterbrochenen Korrektur beim Lesen. Er empfand es oft bitter, dass seine Mutter ihm nicht helfen konnte. Dann warf er wütend Buch und Heft fort. Es fehlte ihm auch an einem geeigneten Platze, an Ruhe, an innerem Triebe. Auf grössere Beachtung von Sauberkeit an Körper und Kleidung erstreckte sich die geordnete Lebensweise in geringem Grade. Auch liess die Mutter den Knaben mit zerrissenen Kleidern umhergehen.

Doch ist es zu verstehen, dass die geplagte Frau, spät am Abend, todmüde, keine Neigung zum Flicken verspürte. Seit Jahren arbeitet sie ohne fremde Hilfe. Der heranwachsende Sohn ersetzte sie ihr immer mehr. Oft war der Knabe infolge körperlicher Anstrengung am nächsten Tage in der Schule unbrauchbar.

Eigentümlich an seiner Erscheinung ist, dass P. den Oberkörper nach vorn geneigt trägt. Der Kopf ist klein, die Stirn niedrig. Befremdend wirkt die grosse Pupille des linken Auges. Auch die Iris ist grösser als die des rechten Auges. Sie misst 11 mm. Die Augenbrauenbogen sind sehr gewölbt, die oberen Lider verquollen und nach anhaltendem Gebrauche der Augen gerötet. Das längliche Gesicht zeigt ziemlich normale Formen. Der Mund war meist geöffnet. P. litt an chronischem Schnupfen. Die Stimme ist näselnd, laut, der Gang schleppend. P. macht einen schwachsinnigen Eindruck.

In den letzten Jahren folgte P. mit Aufmerksamkeit dem Unterrichte in der Religion und Anschauung. Die lässige Haltung, der tiefgeneigte Kopf, die spielenden Finger liessen keine Anteilnahme vermuten. Ein nach innen gekehrtes Wesen, stillvergnügte Mienen, ein Lächeln, das über das Gesicht glitt, eine impulsive Bemerkung belehrten den Beobachter eines Besseren. In die nachlässige Haltung verfiel P., nachdem er sich auf eine Erinnerung hin kaum aus ihr aufgerafft, gleich wieder. Von selbst gab er sie nicht auf. Sicher, wenn auch langsam und reich an Mängeln verschiedener Art, floss der Strom der reproduzierenden Darstellung oft recht langer biblischer und Profangeschichten dahin. Sein Sprachgefühl blieb unsicher. „Er tragte ihm sein Kreuz.“ Die Darstellungsweise lieferte den Beweis, dass P. volle Klarheit empfand über die Dinge und Geschehnisse, von denen die Rede gewesen. Er war eines höheren Denkens fähig. Rein geistige Vorstellungen gelangen besser als Wahrnehmungen, die sich auf konkretes, die Augen zu sehr anstrengendes Anschauen gründeten. Wenn nach einiger Zeit das Gebäude seiner irgend ein Ganzes bildenden Vorstellungen hier und da eingefallen war, so gelang es bald, die Schäden wieder auszubessern. Die Anteilnahme an den Ereignissen war bei P. eine so lebhafte, dass er in Stimme und Geste gern dramatisch wurde. Wenn es ihm nötig erschien, warf er sich platt auf die Erde. Nebensächlichkeiten überging P. in souveräner Weise.

Er liebte drastische Momente und war selbst drastisch. Auch hatte er Sinn für das Komische und für Humor. Die Zeigerstellung bei 12 Uhr machte ihm viel Spass. Mitternacht umschrieb er mit: „Jetzt schlafen wir". Eine leere Zündholzschachtel stellte er als Futtertrog vor unser Pferd. Es ist ein in Pappe ausgeschnittenes Pferd, das vor eine Egge gespannt ist. Nach der Arbeit bedurfte es der Stärkung. Einmal wollte P. eine Laterne, die er angemalt hatte, anzünden. Bei seinem Eintritt in die Nebenklasse war P. ohne Interesse für irgend etwas und sehr arm an Begriffen und Worten. In der ersten Zeit war P. verschüchtert, störrisch, misstrauisch, häufig bis zu massloser Wut aufgeregt. Er fühlte sich meist sehr unglücklich. Oft suchte er sich durch furchtbares Schreien von seiner unglücklichen Stimmung zu befreien. Er war von dem krankhaften Gefühl unaufhörlichen Gekränktwerdens eingenommen. Der Spott, den er auf der Strasse erntete, liess ihn überall Verspottung wittern. Es geschah ihm immer Unrecht, besonders wenn er gestraft wurde. Erst spät wurde er der Einsicht, erlittene Strafe verdient zu haben, zugänglich. Er drohte mir oft mit Mutter und Schutzmann. Es dauerte lange, ehe er Vertrauen zu mir fasste. Das spät erwachte Vertrauen war dann allerdings ein ziemlich festes. Seinen Mitschülern gegenüber war P. später auch zur Versöhnung geneigt nach wirklicher oder vermeintlicher Kränkung. Doch freute er sich stets, wenn ein Mitschüler Strafe bekam. „Der hat es schon lange verdient", bemerkte er mit Genugtuung. Einen Schabernack fügte er gern dem einen oder anderen zu. So gewann er keine Freunde trotz des zeitweiligen Zusammenhaltens mit diesem oder jenem Knaben.

Nachdem P. die Dinge freundlicher ansehen gelernt hatte, gewann natürlicher Frohsinn die Oberhand. Doch auch die Heiterkeit äusserte sich masslos. P. verfiel dann in ein kaum zu bemeisterndes Lachen, das in seiner Ursprünglichkeit auf die Mitschüler ansteckend wirkte und auch Erwachsene hätte mit fortreissen können. Seine Bemühungen, die Lachausbrüche zu bemeistern, wirkten sehr komisch. Oft bestand die Veranlassung zum Lachen auch in unreinen Vorstellungen, die irgend eine Ideenverbindung hervorgerufen.

Wutausbrüche traten später seltener und massvoller auf. Die Gefühle wechselten weniger plötzlich. Mit der Wahrheit

lernte er es ernster nehmen. Sein Eingeständnis der Schuld vollzog sich selten in Worten. Er räumte sie dadurch ein, dass er stumm und verlegen blieb.

Dieses stumme Eingeständnis geschah auch noch mit Vorbehalt. Da war immer noch eine Miene, die es besser wissen wollte. Dennoch war ein solch stummes, nicht volles Geständnis ein Sieg über sich selbst, und P. war von einer gewissen Beruhigung erfüllt. Sein Ehrgefühl bekundete er auch dadurch, dass er das im Winter gespendete Frühstück mit Beschämung annahm. Von einem Mitschüler nahm er erst auf mein Zureden einen Bissen an. P. war dankbar für Freundlichkeit und durch diese am leichtesten willig zu machen zum Guten im Fühlen und Handeln. Er hatte Verständnis für Rücksichtnahme gewonnen. Er brachte es trotz körperlicher Schwerfälligkeit fertig, sich unhörbar zu bewegen. Für Mitgefühl war er nicht sehr empfänglich. Die Einsegnung hat P. in gewissem Grade feierlich empfunden. Er ist katholisch. Der vorbereitende Unterricht hat in der Schule nachgeklungen. Das Wort Sünde spielte damals eine grosse Rolle in seinen Reden.

Festigkeit des Charakters ist bei dem Knaben nicht erzielt worden. Nicht wenig wirkten neben der geistigen Minderwertigkeit Strasse und Haus störend auf das Bemühen der Schule. Nach ihrer Art konnte es der Mutter nicht gelingen, in ihrem Sohne das Gefühl der Liebe zu sich zu erwecken. So bleibt dem Knaben der reinste Born Ruhe bringenden tieferen Empfindens, für das er nicht unempfängtich war, verschlossen, Oefter machte sich geistiger und sittlicher Rückgang bei P. bemerkbar. Am schroffsten in seinem 14. Jahre. P. wird immer der Stimmung unterworfen bleiben. Sein natürliches Gefühl für Recht und Unrecht kann ihm unter den geschilderten Verhältnissen keinen ausreichenden Schutz gegen die Stürme des Lebens gewähren. Weniger verhängnisvoll ist die unvollkommene Geistesausrüstung.

Seitdem P. nicht mehr schulpflichtig ist, zieht die Mutter den Knaben in erhöhtem Masse zu Hilfeleistungen bei Arbeiten im Hause, für das Haus heran. Holzspalten und Feuermachen sind ihm allerdings auch jetzt nicht gestattet. Tüchtige Leistungen sind dagegen das Drehen der Waschmaschine und die Besorgung der Kohle. Ein- auch zweimal wöchentlich holt P. in einem Handwagen einen Zentner Kohle aus der $1^1/_2$ km entfernt liegenden

Gasanstalt. Mit der elektrischen Bahn ist er dabei noch nicht in Kollision gekommen. P. legt, um Wäsche abzugeben, 3 bis 7 Kilometer zu Fuss zurück. Er findet sich in den Strassen zurecht; er findet das richtige Haus, wenn er den Weg zum erstenmal in Begleitung gemacht hat. Die Strassennamen vermag er nur langsam zu entziffern, auch wenn sie keine Schwierigkeiten bieten.

Endlich hat die Mutter sich dazu entschlossen, den Knaben ein Handwerk lernen zu lassen. Frau P. ist vor allem durch das unbotmässige Betragen des sich langweilenden unbefriedigten Knaben zu dem Entschlusse geführt worden. Sie hat sich für die Korbflechterei entschieden, welche nicht nur den Fähigkeiten, sondern auch dem Geschmack des Sohnes entspricht. Später gedenkt sie einen Kartoffelkeller mit Rolle aufzumachen. Der Sohn wäre dann nicht allein auf das Korbflechten angewiesen, wenn er einmal auf eigenen Füssen steht.

Darüber ist ein halbes Jahr vergangen, ohne dass die Mutter ihrer besseren Einsicht, den Sohn etwas lernen zu lassen, gefolgt wäre. P. ist in die Höhe geschossen. Sein Kopf sieht jetzt im Verhältnis zum Körper klein aus. P. besucht seine Schulklasse immer noch von Zeit zu Zeit. Seine Mutter darf nichts davon wissen.

Inzwischen ist bei P. eine Hinneigung zu den Lehren der Heilsarmee eingetreten, in deren Arme er in ziellosem Wandern getrieben wurde. Es ist eine Wandlung in seinem Wesen eingetreten. Das Verhältnis zwischen Mutter und Sohn ist durch die Zugehörigkeit des P. zur Heilsarmee noch mehr erschüttert worden. Die Mutter will dem Sohne das Haus erst wieder öffnen, wenn er aus der Vereinigung austritt.

Für ein Obdach während der Nacht hat bis jetzt die Heilsarmee gesorgt. Am Vormittag flüchtete P. sich in die Schule. Hoffentlich gelingt mir ein Ausgleich der unerfreulichen Verhältnisse.

Hypothesen, Methoden und Anwendungen in der Hallschen Kinder-Psychologie.

Von Victor Lowinsky.

G. Stanley Hall feierte im vergangenen Jahre das fünfundzwanzigste Doktor - Jubiläum und seine zahlreichen Schüler und Verehrer haben mit den Zeichen begeisterten Dankes nicht gekargt. Die Ehrentitel, die der 434 Seiten starken Festnummer des American Journal of Psychology, auch einer Hallschen Gründung, vorangedruckt sind, bezeichnen so kurz wie treffend seine Stellung in der Wissenschaft. Kein Bahnbrecher, aber ein Propagandatalent von sieghafter Kraft, kein Finder, aber ein Sammler und Ordner von höchster Blickweite und lichtvoller Klarheit. Es wird auf diesem Blatte gesagt, dass Hall das erste amerikanische Laboratorium für experimentelle Psychologie, sowie die erste amerikanische Zeitschrift für psychologische Forschung gegründet, dass er dem systematischen Studium der kindlichen Geistesentwicklung die Pfade gefunden und die Wege zur erziehlichen Verwendung der Ergebnisse gewiesen habe, und zum dritten habe er den Eifer des Forschens in andern mit glühender Liebe entfacht. Jeden dieser Ruhmestitel belegt das letzte Vierteljahrhundert amerikanischer Psychologie mit zahllosen Beweisen. Es ist in ihnen aber auch angedeutet einmal die Umgrenzung seiner Bedeutung, und dann auch der Standpunkt, von dem aus eine kritische Ueberschau dieser Riesenarbeit gewonnen werden kann. Erstens die Umgrenzung: Halls Bedeutung für Amerika steht in erster Linie, seine Arbeit ist ein Absenker europäischer Wissenschaft, und auch ihre Früchte sind bisher vorwiegend der neuen Welt zugute gekommen. Er ist kein so origineller Denker wie James, und so hat, trotz teilweis glänzender Einzelarbeit, seine Schule in der Diskussion der Grundfragen kein solches Gewicht in die Wagschale geworfen, wie sein Kollege vom Yale-College. Um so

höher steht er als Organisator grössten Stils. Um diese Seite seines Wirkens zu würdigen, müsste das Milieu studiert werden, in dem er seine Gedanken zu verwirklichen hatte, mit anderen Worten, man müsste ihn historisch begreifen. Und Hall verdiente, von so hoher Warte angesehen zu werden, denn er ist kein blosser Schulgründer, sondern der Wecker und Führer einer starken und wachsenden Bewegung, die in der Kulturentwicklung Nordamerikas ein Grosses sein wird. Wenn jetzt immer häufiger von einem Umschwung in der Idealbildung jenseits des Wassers geredet wird, wenn das Haupt der Union allgemeinere, weitherzige Gesichtspunkte in der Politik seiner Landsleute geltend zu machen strebt, so erklärt sich das gewiss nicht nur aus einer Art Selbstverzehrung des Mammonismus, sondern ihren guten Teil hat daran auch die stille, emsige Arbeit derer um Stanley Hall. Nicht aber allein, und nicht in erster Linie ihre Tätigkeit in Laboratorium und Hörsälen, ihren Zeitschriften und Kongressen. Nicht als Mann der Wissenschaft hätte Hall, und am wenigsten bei seinen Landsleuten, diesen gewaltigen Resonanzboden gefunden, sondern, wie der zweite seiner Ruhmestitel das andeutet, weil er stets bereit und bedacht war, was ihm theoretisch erwiesen schien, dem Leben dienstbar zu machen, weil er den Weg zur Praxis suchte und wies; ein Streben, das schliesslich für seine ganze Arbeit die Richtschnur hergegeben hat, sodass auch der theoretische Gewinn nicht in erster Linie nach den exaktesten Gesichtspunkten durcharbeitet, sondern nach seiner praktischen Fruchtbarkeit orientiert wird. Das hat seinem Wirken die Tore der Schulen geöffnet und ihn zum Reformator des nord-amerikanischen Unterrichtswesens gemacht. Hier liegt seine Grösse, hier aber auch die grösste Angriffsfläche für die Kritik, die Wurzel charakteristischer Schwächen.

Keine von beiden ist hier der Ort zu erschöpfen. Es sollen vielmehr nur die Eigenarten der von Hall ersonnenen und popularisierten spezifisch amerikanischen Arbeitsweisen für die Kinderpsychologie betrachtet werden: die Heranziehung grosser Mengen von Mitarbeitern, die Bearbeitung der experimentellen Methoden für unterrichtliche Darstellung und handwerksmässige Verwendung, ferner die Methode der Fragebogen und Massenbefragung, schliesslich die eigenartigen Synthesen zum Behufe der Erziehung und des Unterrichts der Jugend. Wir fragen: Beeinflussen diese Besonderheiten die Ergebnisse vielleicht derart, dass

ihnen der Charakter von Gesetzen nicht zugesprochen werden kann? Dass also ihr Wert für die Psychologie als Wissenschaft herabgemindert wird? Und wenn dem so ist, können wir die Schuld zwischen den Methoden und den Menschen, die sie ersonnen und anwenden, verteilen? Die Ursache, dass bestimmte Methoden einseitig bevorzugt werden, kann erstens in den Umständen liegen, zweitens in Vorurteilen für ihren besonderen Wert, also in Hypothesen, die der Arbeit zugrunde liegen. Diesem dreifachen Einfluss, aus der Methode, den Umständen und Hypothesen unterliegen dann die Anwendungen. Das soll im folgenden nachgewiesen und veranschaulicht werden. Dabei handelt es sich aber nicht etwa um eine Kritik von Halls eigenen Arbeiten, sondern nur um ein kritisches Verständnis der in seiner Schule meistverbreiteten Arbeitsweisen und Anschauungen.

Durchblättert man die stattliche Bändereihe des 1891 von Hall gegründeten Pedagogical Seminary, so erstaunt man vielleicht weniger über die Fülle, als über die Höhe und Allgemeinheit vieler Fragen, und das Staunen wächst, sieht man der Art ihrer Lösung zu. Wenn auch das Literaturverzeichnis, das nie fehlt, umfassende Studien verrät, so fehlt doch in der Arbeit fast jede Spur kritischer Auseinandersetzung mit den Vorarbeiten. Eine Analyse der Aufgabe zeigt sich hie und da an durch die Trennung in sehr wenige Kapitel. An deren Stelle tritt fast durchweg die Bearbeitung nach festen Gesichtspunkten, etwa nach der Biologie, der Anthropologie, Physiologie und Psychologie, oder bei Fragen der kindlichen Entwicklung nach den Altersstufen und Geschlechtern. Ueberall Typisierung, deren Ursache man schliesslich in dem festen Vertrauen auf ein Surrogat des Experiments entdeckt, und das ist die Methode der Massenbefragung, die dem Bearbeiter Zahlenreihen und Kurven liefert und in ihm die beglückende Meinung weckt, er habe sein Problem und damit seine Ergebnisse dem Ideal der mathematisierenden Behandlung soweit wie möglich nahe gebracht. Man bewundert aber anderseits die Liebe und Ausdauer, die mit grossem Aufwand an Zeit und Mühe, mit Zuhilfenahme und Leitung so vieler Kräfte ein oft ungeheures Material in die wenigen Seiten kondensiert. Freilich wollen sie alle nicht umsonst, d. h. für die graue Theorie gearbeitet haben, und sie sind durchweg sehr behend mit Vorschlägen, die Resultate in die

Praxis umzusetzen — zu behend oft. Der einheitliche Grundzug aller dieser Arbeiten in Ueberzeugungen, Arbeitsweisen und Zielen drückt ihnen den Stempel weniger einer Schule von Forschern, vielmehr einer Gemeinde auf. Jede Gemeinde aber ist, versteckt oder offen, immer monarchisch. Und so weht Halls Geist aus jeder Seite dieser Arbeiten, er hat ihnen bis ins kleinlich Kleinste der äusseren Anlage die Einheitlichkeit gegeben. Hat er sich doch häufig genug in Reden und Aufsätzen bemüht, den zagenden Anfänger anzuleiten, ihm führende Gedanken an die Hand gegeben, ihn in der Sammlung und Sichtung des Materials unterwiesen und in dessen Darstellung System und Brauchbarkeit gebracht.

So ist der erste und bleibende Eindruck der von Hall inspirierten Arbeiten ein gewisser Schematismus, und es erscheint verständlich, dass in ihm gerade die werbende Kraft für viele der Mitarbeiter gelegen hat. Er befreit sie von der Unsicherheit und dem Zweifel, die den ständig und wachsend begleiten, der mit logischer und erkenntnistheoretischer Schulung an psychologische und pädagogische Fragen herangeht. Solche Leute arbeiten langsam und der Mut, die Resultate zu praktischen Forderungen zuzuspitzen, geht verloren; solche Leute sind aber auch selten. Hall aber wollte viele Kräfte und wollte praktisch wirken, durch Männer der Praxis. Das zwang zu Methoden, die sich den so verschiedenen Fähigkeiten und Interessen einer grossen Masse anpasste, sodass er an Wissenschaftlichkeit und zwingender Beweiskraft soviel drangeben musste, wie er an Teilnahme und Liebe zur Sache einernten wollte.

Es wäre deshalb ungerecht, Halls bisherige Lebensarbeit nur nach dem einschätzen zu wollen, was sie dem eisernen Bestand der Wissenschaft hinzugeliefert hat, und ihre volle Würdigung würde sie nur finden durch eine eingehende Darstellung der persönlichen und kulturellen Faktoren der Bewegung, in deren Mittelpunkt er steht. Wir müssen uns mit einigen Anregungen in dieser Richtung begnügen.

Zunächst zum Persönlichen. Halls seelische Verwandten haben wir in der stattlichen Folge der grossen Theologen und Philanthropen englischer Rasse zu suchen, der Wellesley, Carlyle, Emerson. Auch sein Grundzug ist ein praktischer Enthusiasmus, der gewisse abstrakte Ideale so mit Willenselementen zu durchtränken sucht, dass sie ein energiegesättigtes Menschenwesen zu

tragen und zu leiten vermögen, ein Enthusiasmus, der getragen wird von dem festen Glauben an die unbegrenzte Aufwärtsentwicklung der Rasse. Seine Theorie von den Muskeln als den einzigen Trägern des Willens ist die Objektivierung seiner eigenen gut amerikanischen Rastlosigkeit, der es gelang, was der tiefere Emerson nicht gekonnt hat, dem Gedanken der Volkserziehung in Amerika Boden und Heimat zu verschaffen, eben nicht zum wenigsten durch diesen glücklichen Ausgangspunkt. Denn während die europäische pädagogische Theorie, psychologisch auch da, wo sie's nicht wollte, noch an Herbart orientiert, von dem schwer fassbaren Vorstellungsleben ausging, stellte Hall, der sich besonders durch Preyer für psychologische Behandlung pädagogischer Fragen begeistert hatte, den Willen an den Anfang, nicht aber das blutlose Gebilde, das sich à la Bain als Fluidum von einem unbestimmten Zentrum in die Organe ergiesst, oder, nach den Assoziationspsychologen um jeden Preis, in die Bewegung der Vorstellungen auflöste, sondern, summarisch aber handgreiflich im Muskel gebettet, wie er sich vor unsern Augen dehnt und zusammenzieht, wie er sich durch Uebung stärkt und zu immer komplizierteren und feineren Leistungen emporentwickelt. Da war vielen Handlungen des Erziehers nicht nur Weg und Ziel, sondern vor allem in der physiologischen Struktur das gegeben, was das Zentralorgan nie leisten kann, eine Kontrole und ein Korrektiv seiner Verfahrungsweise. Dieser, man möchte fast sagen national gefärbte Leitgedanke hatte das nächste Ergebnis, ihm eine grosse Zahl von Praktikern als begeisterte Schüler zuzuführen, ohne dass er ihnen mit einem eigentlichen System, einem allseitig abgeschlossenen Gedankenbau aufwarten konnte, und das weitere, dass die genauere Einsicht in die Entwicklung des Muskelsystems bezüglich ihrer funktionellen Zuordnung zu den dauernden Verdiensten seiner Schule zählt.

Zu diesem Sauerteig seiner erziehungspsychologischen Arbeit gesellt sich als Leitgedanke noch die Entwicklungstheorie, wie sie durch die Namen Darwin, Häckel, Weissmann und Roux bezeichnet wird: Auslese — biogenetisches Grundgesetz — Selbstentfaltung der organischen Materie — Kampf der Teile werden für seine Schule nicht eigentlich diskutierbare Hypothesen, sondere fast logische Kategorien, untergeordnet dem ersten Prinzip: Am Anfang sei die Tat. Eine theoretische Be-

fangenheit, mindestens Einseitigkeit, die zu Reduktionen und so zu Verkürzungen der übrigen psychischen Erscheinungen führen musste, aber doch kein System mit seiner Enge. Ja, man kann sagen, wie Hall einst als Werdender vor seine Schüler getreten ist, so hat er auch in der Psychologie gerade das Nichtabschliessen, Nichtzielsetzen, das Sichentwickelnlassen zum System gemacht. Hat er es doch als Aberglauben zurückgewiesen, dass das Kind im besten Alter sich um des Zweckes willen, zur Darstellung eines Gegenstandes in Spiel und Arbeit bemühe, und man darf wohl nach seinem Sinne allem menschlichen Tun Carlyles Worte zum Motto setzen: Arbeiten und nicht verzweifeln.

Lag schon in solchen Grundanschauungen, wie sie aus Halls Persönlichkeit unmittelbar flossen, eine grosse Anziehungskraft, so musste die Wendung, die er ihnen auf pädagogisch-psychologischem Gebiete gab, ihm eine Generation unbedingt überliefern, die, voll Emersonschen Geistes, doch dem Willen, die ungeheure Tatkraft des nordamerikanischen Volkes in idealere Bahnen zu leiten, keine rechten Mittel bieten konnte. Während nämlich James' vorsichtige Art der Psychologie in der Erziehung eine bestenfalls beratende Stellung einräumt, während nach ihm Lehrbefähigung und Talent zu psychologischer Forschung weit auseinander fallen können, ist für Hall die Kinder-Psychologie nicht einfach ein Glied im System der genetischen Psychologie, sondern Psychologie zum Zweck der Erziehung, ein für die Praxis einzurichtendes System der Erziehung auf breitester empirischer Grundlage. Es ist das ein Gegensatz der wissenschaftlichen Temperamente, der dann den Ansatzpunkt der Forschung bestimmt, genau wie die konträren Entscheidungen der alten Frage, ob Tugend lehrbar sei. In Halls Auffassung lagen nun zwei Forderungen, die schwer vereinbar schienen. Denn die empirische Grundlage kann, um es mit seinen Worten zu sagen, nur durch langwierige Vergleichung vieler Vorarbeiten gewonnen werden, für die er die Mitarbeit der Schule in erster Linie brauchte. Sollte diese aber erst nach diesen langen Vorarbeiten sich modeln, wie sollte sie auf ungewisse Resultate hin sich aus gewohnten Gleisen locken, sich für fraglichen Nutzen erwärmen lassen? In wohlspezialisierten Einzelfragen, z. B. hygienischer Natur, hat man es auch bei uns leicht gefunden, die Schulen zur Beschaffung von Zahlenmaterial

heranzuziehen. Aber das genügte Hall entfernt nicht. Psychologie soll nach ihm durchweg die Grundlage der Schule bilden, und so bedarf er ihrer ständigen Mitarbeit für alle Fragen des kindlichen Seelenlebens. Sehen wir selbst von den äusseren Schwierigkeiten ab; der weitgehenden Dezentralisierung des amerikanisehen Schulwesens, der Stellung eines schlecht bezahlten, heute zu 75 Prozent weiblichen Lehrerstandes, der auch heute trotz seiner Hebung, durch die Hallsche Arbeit, seinen Beruf vielfach nur als Notnagel ansieht. Es blieb doch der innere Widerspruch: dass die Grundlagen erst aus empirischen Generalisationen gewonnen, und dennoch die Schule sich sofort zum Versuch bereit stellen sollte. Nun ist von vornherein klar, dass die absolute Versuchsschule ein pädagogischer Unfug ist, den z. B. Tolstois Experimente ad absurdum bewiesen haben. Voraussetzungen braucht der Lehrer, die für ihn den Wert des Ideals haben müssen, erst recht, wenn er die glatte Bahn des Versuchs betreten soll. Hall gab sie ihm in seinen Ideen über praktische Bildung, die ihm zuerst die Leiter der normal schools, der Lehrerbildungsanstalten, dann auch eine steigende Zahl kommunaler und staatlicher Schulbehörden zuführten, War so einmal Bresche gelegt, so förderte gerade die Dezentralisierung den Mut zum Versuch, da ihn keine Einheitlichkeit des Schulplans, keine behördlich heilig gesprochene Methode einengte. Welche Ideen waren das? Erstens die Grundvoraussetzung: einzige Richtschuur des Lehrers ist die natürliche Anlage des zu Belehrenden. Damit steht noch vor der Feststellung dieser Anlagen der methodische Grundsatz fest, dass die Erziehung auf der Linie des geringsten Widerstandes vorzugehen habe. So wird das demokratische Credo, das selbst in England vor dem Bakel ehrfurchtsvoll verstummt, auch den Kindern gegenüber aufrecht erhalten; Freiheit wird die Losung, Wörter wie Disziplin, gleichförmige Methode, Einheitsschule werden leerer Schall, und bereits sehen wir in den Jugendrepubliken dieses Ideal zu seinen äussersten Folgen gediehen, ein Ideal, dem Professor Dewey einmal den Ausdruck gegeben hat: es sei wie die Tat des Kopernikus; der Schwerpunkt der alten Erziehung habe im Lehrer gelegen, die neue finde ihn im Schüler.

Das Zweite ist das Ziel der Erziehung; es ist nach Hall der practical man, der Mensch, den seine Schulbildung befähigt, jede Lebenslage zu überschauen, zu ergreifen und zu be-

nutzen, der Kraft der Ellbogen mit sozialem Sinn glücklich verbindet. Diesem Ziel dient jede kleinste erzieherische Massnahme, und an keinem Punkte darf die Kraft solcher Konzentration geschwächt werden, etwa durch sentimentale Rücksichten, die, wie bei uns, bald die religiöe, bald die ästhetische Bildung vor dem Erdgeruch der kindlich-kindischen Selbstbetätigung behütet wissen möchten. Es gibt keine Vereinzelung der Inhalte, es gibt aber auch kein Einprägen von Dingen, die vielleicht später einmal verstanden, womöglich nie im Leben in Tat umgesetzt werden. Auch Herbart stellte eine solche Forderung; aber während er sie aus seinem mythologischen Kampf der Vorstellungen begründete, wusste der moderne Psychologe, dass kein Seelenakt des motorischen Elementes entbehrt. Und in diesem Wissen ist Halls weiterer Grundsatz verankert: Erzogen wird durch die Tat, gelehrt wird durch Handeln zum Handeln — ein Grundsatz, der die Stellung von Wort und Schrift im Ganzen der Schulbildung völlig umwerfen musste; denn in ihren Kulturformen sind beide, wenn wir vom Aesthetischen absehen, nur Umwege im Vollzug des Willensimpulses, für die kindliche Empfindung also künstliche Hemmungen, und so hat der Erzieher sie erst da einzuführen, wo sie sich der reiferen Erfahrung des Kindes von selbst anbieten, jedenfalls also viel später als üblich.

Die Wirkung geht aber doch viel weiter und tiefer, da ja Halls Forderung sich durchaus nicht bei ihrer herkömmlichen, sinnenfälligsten Anwendung, etwa Turnen und Handfertigkeit, beruhigt. Vielmehr sollen möglichst alle Vorstellungen, bis zu ethischen und religiösen, fest geknüpft an die ihnen natürlichen Tätigkeiten dem Zögling zugeführt und von ihm geübt werden. Denn auf Muskelarbeit kommen alle Zweige menschlicher Betätigung hinaus, und mehr oder minder fest umschreibbare Muskelgruppen müssen auf die einzelnen eingeübt werden können, sodass auch alle sogenannten Schulwissenschaften in solcher Art Arbeit aufgelöst werden müssen. Anschauung und Nachbildung der Gegenstände, Nachahmung und Erfindung der Wege zn ihnen treten damit in den Mittelpunkt des Unterrichts anstelle der vermittelten Kenntnis durch Wort und Buch. Erdkunde lernt das Kind an der Erde, an Wind und Wetter und der es umgebenden Menschenwelt, Naturkunde durch Ausflüge, Sammeln, Züchten, Käfigbau und Pflanzen, Geschichte in heroi-

schem Spiel und Nachahmung weckenden Lebensschilderungen, Religion in Jugendverbänden mit ihm verständlichen ethischen Zwecken, und Märchen, Mythos und Geschichte sollen immer nur Vorbilder liefern, die möglichst schnell in Spiel und Ernst zu lebendiger Tat werden müssen. Das Formale, wie neben Lesen und Schreiben besonders das Rechnen, werden sehr nachdrücklich in die zweite Stelle gerückt.

Noch aber fehlt ein Wichtiges: die Richtschnur, die angibt, in welcher Reihenfolge und Verbindung diese Tätigkeiten im Laufe der Erziehung aufzutreten haben. Die Ergänzung wird von zwei Seiten her gewonnen. Einmal aus dem psychophysischen und physiologischen Studium der Muskelentwicklung; zum zweiten aber aus einer anthropogenetischen Hypothese, die ein Korollar zu Häckels biogenetischem Grundgesetz ist, der Hypothese nämlich, dass das Individuum in abgekürzter Form alle Lebensweisen wiederhole, die auf dem Wege zum Kulturzustand die ganze Menschheit in fester Reihenfolge habe durchlaufen müssen. Wir kommen darauf zurück.

Damit ist der Kreis der theoretischen Unterlagen geschlossen und das damit aufgestellte Erziehungs- und Bildungsideal hat auch alsbald in den amerikanischen Industrieschulen, einem sehr eigenartigen Schultypus, den reinsten Ausdruck gefunden. Indem diese aber zunächst für alle Elementar- und Mittelschulen, also für die gesamte Erziehung bis zum 13. und 14. Lebensjahre, ausdrücklich als Vorbilder hingestellt wurden, traten ganz neue und grosse Forderungen an die Lehrkräfte heran. Denn es konnte Hall und den Seinen garnicht darum zu tun sein, dem Lehrer etwa so, wie er sich bis dahin einen Vorrat von Wissen eingeprägt hatte, nun ein System von Verrichtungen auf den Weg zu geben ungefähr in der Art, wie die Kindergärtnerin sich die Fröbelschen Spiele aneignet. Der Lehrer soll sich bewusst sein, dass er nicht Wissen verkauft, sondern einen Teil der elterlichen Funktionen und Pflichten auf sich genommen hat, denn eben das Kreuz unserer Pädagogik, Lehren und Erziehen zu versöhnen, soll ja in Halls erziehendem Unterricht beseitigt sein. So muss alles was nach Handwerk, Routine, Mechanismus schmeckt, um der kindlichen Freiheit willen vermieden werden. So muss der Lehrer in erster Linie nicht gegenständliches Wissen und Fertigkeiten in seinen Beruf bringen, sondern das Kind soll er kennen, generell und individuell, mit anderen

Worten Psychologie wird nicht blosse Vorschule, sondern die erste Wissenschaft und der dauernde Nährboden der Erziehung: die Forderung der Herbartschen Schule in verjüngter Gestalt. Wie ihr nun Folge gegeben wird, so sehen wir in ziemlich kurzer Zeit sich im Nordosten der Union die Lehrerbildungsanstalten von Grund aus umgestalten; immer kleiner wird der Raum, den sie den formalen Kenntnissen lassen, aus Akademieen für Fachwissenschaften werden Schulen der praktischen Psychologie, in denen dem zukünftigen Pädagogen — meistens ist es eine Frau — keine Bücher in die Hand gegeben, sondern eine Klasse voll Kinder vorgeführt wird. In reich rubrizierte Fragebogen hat sie ihre Beobachtungen über die körperlichen und geistigen Eigenschaften, über die wirtschaftlichen und häuslichen Verhältnisse ihrer Schutzbefohlenen einzutragen, hat Tagebücher zu führen und in regelmässigen Berichten ihre wachsende Uebung in psychischer und physischer Kenntnis der Jugend zu erweisen. Eine gründliche Belesenheit in moderner psychologischer Literatur fehlt nicht; und was geleistet wird, bleibt hinter den Wünschen der Vorwärtsdrängenden weit zurück. Da lesen wir, der Lehramtschüler müsse die anthropometrischen Methoden handhaben, in jedem Zweige der Sinnespsychophysik experimentieren und die wichtigsten Apparate gebrauchen, müsse Gedächtnis- und Assoziationsuntersuchungen, solche über Nachahmung und Suggestion vornehmen und geistige Minderwertigkeit erkennen und behandeln können. Kurz, er soll in der Experimentalpsychologie zu Hause sein, und mit der schrittweisen Erfüllung dieser Forderungen würden die normal schools völlig auf die Stufe der Universitäts-Seminare treten, wozu es denn stimmt, dass manche colleges Versuchsschulen angegliedert haben und Hochschuldiplome und -grade für pädagogische Psychologie erteilen.

Es ist schwer, sich ein Bild zu machen, in welcher Art und in welchem Umfange die eigentlichen Fachwissenschaften noch von den zukünftigen Lehrern gepflegt werden. Wird doch vieles, was man bei uns auch dem Volksschüler einprägt, nach der neuen Lehrweise hinfällig, vieles, wie Lesen, Schreiben und Rechnen, nicht mit solchem Zeitaufwand bedacht. Dementsprechend wird berichtet, dass der wissenschaftliche Unterricht an den Lehrerseminaren stark zurücktrete, dass man sich vielfach mit eingehenderen Kenntnissen in nur zwei Fächern be-

gnüge. Man könnte darum fürchten, dass Halbbildung der Lehrenden und Verflachung des Unterrichts sich einstellen müssten. Da aber die neue Lehrweise den Lehrer in stete persönliche Berührung mit dem Schüler bringt, so fühlt jener in jedem Augenblicke, wo die Unterweisung Lücken hat, erweitert und vertieft werden muss, sodass das Lernbedürfnis in ihm selbst stets wach bleibt und seine Kenntnisse lebendig; während nach dem alten, und im ganzen auch nach dem deutschen Verfahren, der Lehrer wohl mit einem über die Schulbedürfnisse weit hinausgehenden Wissen ins Amt eintritt, aber erstens denjenigen Teil davon, den er lehrend mitteilt, nicht zu kontrollieren und erweitern braucht, den andern aber, das Mehr, ohne Schaden vergessen kann, da es ja zu dem ersten meist nur eine Zugabe ist, keinerlei innerliche Beziehung hat. So mag die neue Methode durch die Anregung, die sie in sich trägt, das Minus an positivem Wissen leidlich ersetzen. Scheint von dieser Seite die Ausbildung erleichtert, so bleibt auf der nun wichtigsten, der psychologischen, umsomehr zu tun, soviel, dass die Anforderungen gegen das ganze System bedenklich machen und schliesslich zu einer Abhilfe von zweischneidiger Güte geführt haben.

Zunächst das Bedenken. Halls Ideal der freien und individuellen Erziehung gipfelt in der Lehre, dass man vom Kinde lernen müsse, wie es erzogen werden wolle. Der Erzieher sei also vor allem Beobachter; kann er es aber an sich nicht beim Zusehen bewenden lassen, um wieviel weniger in dem heutigen Jugendzustand der Kinderpsychologie. Seine ganze Ausbildung soll ihn dazu bringen, selbst zu forschen, mit freier Beherrschung des Rüstzeugs der experimentellen Psychologie, gleichzeitig aber müsste er doch alle seine Funde doch auch in die Praxis umsetzen können. Offenbar Chimäre. Selbst in der Einzelerziehung drängt die Not des Augenblicks zu Massnahmen, die nicht aus allseitiger Kenntnis des Zöglings und umfassender Erwägung des Erfolges hervorgehen — und nun erst in der Massenerziehung. Sind also auch fernerhin der individualisierenden Abschätzung der Begabung und der Sondertalente recht enge Grenzen gezogen, aus Mangel an Zeit und Arbeitskraft des Erziehers, so fragt sich doch auch, ob die Psychologie und Psychophsyik Methoden und Synthesen genug bieten, um die erzieherische Ausbeute ihrer Resultate zu gestatten. Wie

schwer aber exakte Unterlagen zu gewinnen sind, dafür ein Beispiel aus einem der meist- und bestbearbeiteten Gebiete. Eine Abhandlung über die Genauigkeit von Ermüdungs-Untersuchungen in dem Amer. Journ. of Psych. Juli-Oktober 1903 schliesst (p. 245) mit den Worten: Wenn anerkannt wird, dass die Ermüdung an sich nicht die einfache Erscheinung ist, für die sie gehalten worden ist, und dass das Verhalten des Subjekts dem Experiment gegenüber die Ergebnisse entscheidend beeinflusst, so wird man zugeben müssen, dass die Suche nach einem einzelnen, einfachen, genauen Ermüdungsnachweis, der jederzeit mit jeder beliebigen Schülerzahl von einem halbgeübten Lehrer vorgenommen werden könnte, ein eitles Bemühen ist.“ Aehnlich skeptisch äussert sich Chamberlain hinsichtlich der Beziehung zwischen Körpermassen und Begabung. So kommt, wenigstens in der Hand des Lehrers, das Experiment für seine Zwecke nicht in Betracht. Da bot sich denn eine Art Ersatz. Nahm man das Kind wie es sich gab, in der Fülle von Beziehungen, wie es dem Lehrer entgegentritt, so konnte man dieses Leben in eine Anzahl Einzelerscheinungen zerfällen, diese an vielen Fällen studieren und daraus allgemeingültige Regeln erhoffen, wie diese Erscheinungen aufzufassen und zu behandeln seien. So bildete Hall die statistische Methode der Kinderpsychologie aus, um die breite Masse der Lehrer als Mitarbeiter zu gewinnen, in seinem Sinne also Leute, die in ihren pädagogischen Lehrjahren auch die Einzelbeobachtung reichlich geübt haben und mit dem ganzen Forschungsgebiet vertraut genug sind, um auch Einzelfragen selbständig beurteilen zu können. Ich halte also dieses in der allgemeinen Ansicht ausschliessliche Merkmal der Hallschen Schule, die Behandlung psychologisch-pädagogischer Fragen mittelst grosser Zahlen, nicht für ein Dogma, sondern für ein Ergebnis der Anbequemung, für einen Kompromiss.

Das Schema solcher Enquêten ist bekannt. Es handle sich z. B. um den Sammelinstinkt, so stellt der Veranstalter eine Anzahl von Fragen zu einem Fragebogen zusammen: Knabe oder Mädchen? — In welchem Alter die ersten Sammlungen? — Wie viele auf jeder Stufe? — Was für welche? — Wie lange wurde die einzelne fortgeführt? Bei der Verarbeitung des Materials ist es aber mit Zählung und Prozentansetzung meist nicht getan, sondern die meist reichlich fliessenden Beiträge bedürfen zur Uebersicht einer Deutung, so müssen die Sammlungen unseres

Beispiels (Ped. Sem.) eingeteilt werden, erstens nach den Gegenständen, was aber wenig Aufschluss gäbe, und darum zweitens nach den in ihnen sich bahnbrechenden Interessen, z. B. dem Naturinteresse, dem historischen, praktischen, ethischen, dem Interesse am Seltenen und Merkwürdigen. Hierbei muss sich aber die Statistik schon von ihrem Boden auf den der Auslegung begeben; und dieser ist schwankend; denn kann z. B. mit Sicherheit entschieden werden, ob das Kind sich eine Muschelsammlung aus — dem begrifflich schon sehr unbestimmten — Naturinteresse angelegt hat oder aus Freude an den sonderbaren Formen? Man wird sagen, eine grosse Anzahl verschiedener Objekte lasse sich hier oder dort mit Sicherheit einordnen. Aber zeigt sich solche Zwei- oder Mehrdeutigkeit an einem sehr verbreiteten, also bei der Prozentberechnung stark rechnenden Objekte, so wird der Fehler nicht durch die grosse Zahl ausgeglichen und so der Wert des Resultates sehr verringert. Solche fast stets unvermeidlichen Fehler der Auslegung vergrössern sich aber mit der steigenden Komplexheit der zu lösenden Aufgabe oder der in ihr steckenden Begriffe.

Ein anderer Mangel der Methode sei in K. Groos Worten angegeben: „Je weiter sich die Untersuchung ausdehnt, und je mehr infolgedessen die Zahl der Mitarbeiter wächst desto grösser wird auch die Gefahr, dass die Beobachtungstreue und die Zuverlässigkeit der Verarbeitung selbst auf einen Mittelwert herabsinkt, dessen Niveau oft bedenklich tief liegen kann.“ Dieses Bedenken trifft z. B. diejenigen Arbeiten, die aus Befragung der Eltern über Eigenschaften und Handlungen der Kinder hervorgehen. Eine ähnliche Folge muss aber auch der zeitliche Abstand von den fraglichen Erscheinungen haben, weil hier Täuschungen der Erinnerung und moralischer Natur ihre Rolle spielen; die erste Art z. B. in einer Untersuchung über den Geldsinn, in der 102 Studierende nach ihren diesbezüglichen Jugenderinnerungen befragt werden. Und wenn in einer Untersuchung über den Lehrinstinkt 200 Lehrer gefragt werden, seit wann sie Interesse an ihrem Berufe hätten und was sie an ihm festhielte, so hat hier freiwillige und unfreiwillige Selbsttäuschung weiten Spielraum nnd entsprechenden Einfluss auf das Ergebnis. Denn wenn diese 200 Leute Herz und Nieren prüften, würden sie eine so überwältigende Mehrheit abgeben für den trostreichen Schluss des Verfassers, dass der Lehrinstinkt dem elterlichen eng ver-

wandt und psychologisch als ein Uebergreifen des Liebesinstinktes vom Einzelwesen auf die Rasse und ihre Erhaltung zu verstehen sei? In Wahrheit kommt der Verfasser zu dieser These — denn das ist es — dadurch, dass er alle Reiche der Lebewesen nach Analogien zu ihr absucht. Schlimmer aber noch ist es, wenn man ein Urteil über eine Frage daraus zu gewinnen hofft, dass man die Urteile Anderer über sie zählt. So will jemand die überwiegenden Inhalte der kindlichen Phantasie ermitteln und fragt dazu Erwachsene, welches sie für die beste Art Kinderliteratur hielten. Denn deren Urteil erlaubt noch keinen unmittelbaren Schluss auf das, was die Kinder selber gerne haben.

Ferner wird der psychologische Aufschluss illusorisch auch durch zufällige Umstände lokaler und gesellschaftlicher Natur. So fragen die Verfasser der genannten Arbeit über den Sammelinstinkt, ob die Sammlungen durch Geben, Finden, Feilschen oder Kauf entstehen; natürlich zu dem Zwecke, um aus der Art des Erwerbes auf die Stärke des Interesses zu schliessen. Am stärksten aber scheint es zunächst da, wo für die Sammlung am meisten geopfert wird, also beim Kauf. Hören wir aber, dass diese Art des Erwerbs in einer Lebenszeit herrschend wird, wo nach vorhergehenden Angaben der Verfasser der Sammeltrieb im Absteigen ist, so wird jener Schluss durch solchen Widerspruch zu nichte, und der Widerspruch selbst muss erst erklärt werden. Im vorliegenden Fall wohl so, dass das 13. Jahr in besseren Ständen das Alter des reichlicheren Taschengeldes, in ärmeren des beginnenden Nebenverdienstes ist, dass nun auch das Kind, selbständiger und selbstbewusster geworden, von den Seinen weiter abrückt und deren Gebelust viel weniger wachruft. Schliesslich ist auch der Gegenstand der Sammlung zu beobachten. Dreizehnjährige finden z. B. kein Vergnügen mehr am Sammeln von Cigarrenresten, für das nach den Verfassern die 9jährigen Knaben Südkarolinas das grösste Interesse zeigen. Diese Nachfrage kann aber doch schwerlich durch Kauf befriedigt werden.

Von dem Einfluss sozialer Umstände auf die Ergebnisse solcher statistischen Arbeiten habe ich in dieser Zeitschrift (VI, H. 1) Beispiele gegeben. Sie vor allen Dingen beschränken den wissenschaftlichen Wert der Ergebnisse, da sie ihnen vom Charakter der Allgemeingiltigkeit das meiste wegnehmen. Zu ihnen gesellt sich in gleichem Sinne der Einfluss des Volkstums, der um so kräftiger wirkt, als der Statistiker selbst sich ihm

allzu leicht unterwirft und die Resultate, soweit sie diesen Einfluss ausdrücken, als normgebend anzuerkennen neigt. Und Normen sollen ja gewonnen werden; denn nicht wissenschaftliche Neugier, sondern das Streben nach wissenschaftlich gerechtfertigten Erziehungsgrundsätzen leitet alle diese Untersuchungen. Befasst sich aber z. B. ein Amerikaner damit, Fragen des sittlichen oder des Willenslebens von Kindern statistisch zu lösen, so wird er die Anschauungen der Eltern implicite mit verrechnen, er bekommt so bestenfalls ein Bild von dem derzeitigen Kulturdurchschnitt von der herrschenden Meinung in der Frage, und zieht er daraus praktische Schlüsse, so macht er nur diese Meinung zu der seinen, bildet sich also ein amerikanisches Ideal statt des menschlichen, das er erstrebt, und wollte er Hegels Satz, dass alles Seiende vernünftig ist, für sich in Anspruch nehmen, so müsste er ihn variieren in: alles Amerikanische ist vernünftig. Ein offenbarer Widersinn, an dem aber all solche scheinbar voraussetzungslose Empirie krankt. Denn das Urteil ob sein Ergebnis erzieherisch brauchbar sei oder nicht, kann der Statistiker diesem selber nie entnehmen. Findet er etwa, dass Kinder amerikanischer Abstammung im Alter von 12–15 Jahren Parteispiele mit kräftiger Bewegung lieben, so mag er sie empfehlen, aber nicht, weil er diese Tatsache ermittelt hat, sondern entweder, weil ihm diese Art Betätigung gesund erscheint oder weil er ein Freund nationaler Erziehung und Eigenart ist zwei Gesichtspunkte, die ihm seine Arbeit nicht hat liefern können, mit denen er vielmehr schon als Idealen an sie herangegangen ist.

Dieser Zwiespalt liegt nun freilich letzten Endes auf dem Grunde aller Psychologie. Der Mensch, den sie untersucht, ist immer schon ein durch irgendwelche Ziele und Aufgaben in Anspruch genommener, vom Ideal ergriffener, mehr oder minder Kulturmensch, wodurch selbst die einfachsten Beziehungen, nach denen sie fragt, schon compliziert sind, und was sie im letzten Grunde will, ist selbst schon ein Ideal; denn selbst wo sie den Menschen nach Analogie der Mechanik, also nach Kräftebeziehungen betrachtet, sucht sie, wie an einer Maschine, die bei gegebenem Kräftemass mögliche Arbeitsleistung zu ermitteln, die mögliche ist aber eine dem Menschen mögliche, mithin diejenige, die er zu leisten imstande ist. Sie stellt mithin die Forderung der Gerechtigkeit und Billigkeit: soviel höchstens, keines-

falls mehr. Wollte sie diese fundamentate ethische Voraussetzung im Namen eines unverständigen Ideals von einer Wissenschaft leugnen, so macht sie damit ihren eignen Gegenstand, den normierbaren Menschen, in der Theorie zu nichte. Das also wollen wir der statistischen Methode nicht zum Vorwurf machen, dass sie Voraussetzungen macht; ja; wenn wir das Suchen nach dem Allgemeingiltigen der Psychologie überhaupt zugestanden haben, so kann diese Methode nach Groos' Urteil für sich ganz besonders den Vorteil in Anspruch nehmen, dass sie durch Herausarbeiten mittlerer Werte das überall Geltende ermittelt. Wird aber diese Geltung durch die oben herausgehobenen Faktoren beschränkt, so liegt das vorzugsweise daran, dass die Objekte der Untersuchungzu komplizierte sind, vielseitige Probleme, wie etwa die religiösen Vorstellungen der Kinder, ihre Freundschaften, ihre Spiele und Spielzeuge, ihre Sachvorstellungen, ihr Verhältnis zu Lohn und Strafe, alles Dinge, in denen die zufälligen Einflüsse nicht auszumerzen sind und gesetzmässige Ergebnisse zur Illusion, oft genug zur Illusion des Forschers machen. Ist dem so, dann wird man den tatsächlichen Wert einer solchen Arbeit etwa der genauen Spezialisierung und Vereinfachung des Problems proportional setzen können. Deshalb haben andere amerikanische Kinderpsychologen, wie diejenigen, die in Earl Barnes' Studies in Education ihr Centrum haben, sich den Grundsatz gemacht, stets nur eine, und eine genau formulierte Frage zu beantworten, deshalb auch erstrebt man bei uns die innige Verbindung mit dem Experiment, wie sie auch Binet in Frankreich übt.

Gelingt es nun aber anscheinend, aus komplexen Erscheinungen grosse Gesetze herauszuanalysieren, so entsteht die Gefahr, auf die Hall selbst hingewiesen hat: dass aus der Masse der Fälle schon bekannte Züge der fraglichen Erscheinung herausspringen, die ganze grossartige Zurüstung läuft auf eine banale Wahrheit hinaus. So werden z. B. die Bedingungen und Ursachen verbrecherischer Neigungen bei Kindern untersucht, und als einzige Folgerung aus dem weitschichtigen Tatsachenmaterial ergibt sich, dass Kinder und junge Leute häufiger, als offenkundig wird, Dinge tun, durch die Erwachsene mit dem Strafgesetz in Konflikt kommen. Wir begreifen, dass dies den Verfasser nicht befriedigt, können aber nicht billigen, dass er gleich zur Hypothese greift und durch deren Verbindung mit seinem

fadenscheinigen Ergebnis zur Nutzanwendung schreitet. All seine buntscheckigen Tatsachen scheinen ihm nämlich erklärt einzig als Spezialfälle des biogenetischen Grundsatzes, damit aber auch gerechtfertigt als natürliche und zu ihrer Zeit durchaus gesunde Entwicklungsdurchgänge, oder, um ein Hall'sches Wort zu gebrauchen, als Abimpfungen. Wir werden noch auf diese spezielle Wendung, die Hall dem Gesetze gegeben hat, zurückkommen; hier soll nur gezeigt werden, wie es zum Sprungbrett wird, das über die schwierige Einzeluntersuchung und Analyse schnell zur höchsten Verallgemeinerung und damit zum praktischen Wegweiser hinüberfördert. Mag sein oder nicht, dass die Bahnen der Rasseninstinkte im Organismus am festesten vorgezeichnet sind und sich in Akten sog. verbrecherischer Natur äussern müssen; solange solche Neigungen sich in verschiedenen Individuen und Milieus sehr verschieden, mitunter auch gar nicht betätigen, haben wir die Erklärung im Individuum und seinem Milieu zu suchen, da die Rassebedingtheit, selbst wenn sie besteht, keinen direkten Aufschluss geben kann. Und ähnlicher Gunst erfreut sich eine andere biologisch-anthropologische Analogie, Spencers Vergleich zwischen physiologischem und sozialem Organismus. Begründet doch der Verfasser eines Aufsatzes über die Weltflucht die soziale Verwerflichkeit dieses Hanges aus der Entwicklung, deren Gang vom Einzeller zum arbeitsteiligen Zellenstaat auch der menschlichen Kulturarbeit die Richtung vorschreibe. Man kann wohl behaupten, dass solche Weitsichtigkeit in der Psychologie die Einsicht in die Erscheinungen hindert und die Erklärungen verflacht. Sie an Anthropologie und Biologie ausliefern, heisst ihr den Lebensnerv abzushneiden, der in der feinsten, individuellsten Würdigung des seelischen Einzelgeschehens eingebettet bleiben muss. Und gerade als pädagogische muss sie diese Forderung festhalten, da der Erziehung nichts daran liegt, möglichst Vielerlei unter einen Hut zu bringen, also nicht an dem naturwissenschaftlichen Etikett, sondern gerade an einem solchen Reichtum von Typen, dass die gesetzartige Einsicht in den Verlauf seiner Entwicklung das Individuum weder einem falschen Zwang, noch einer falschen Freiheit ausliefert. Beide Gefahren solch vorzeitiger und aufschlussloser Verallgemeinerung zeigen unsere Beispiele; so schliesst der eine: Lasst den Knaben stehlen und buschkleppern, die Rasse in ihm fordert das, während der andere schliesst: Unterdrückt den Hang

zur Einsamkeit, denn sie führt rückwärts zur Seelenverfassung der Monere.

Eine merkwürdige Wendung, die der beim Angelsachsen so starke Respekt vor der Ueberlieferung mit dieser auf der Entwicklungslehre basierenden Pädagogik nimmt; glaubt sie doch sogar das Wort Gottes, nachdem das biblische vor der Kritik so schlecht bestanden, in dem menschlichen Hirn und Organismus sicherer dokumentiert wiederzufinden. Schon eine ganze Anzahl von Arbeiten haben versucht, in kindlichen Betätigungen Spuren eines spontanen, instinktmässigen religiösen Triebes nachzuweisen, um damit Religion zu begründen und religiöse Erziehung zu fordern. Dass es auch hierbei nicht ohne gewaltsame Deutung abgeht, zeigt der Verfasser einer Abhandlung über kindlichen Fetischismus. Bei seiner Umfrage hat er von ein paar Kindern gehört, die auf einen Stein speien und sich dabei etwas wünschen. Statt nun zu fragen, ob hier nicht etwa nur Nachahmung Erwachsener vorliege, reiht er diese Fälle ohne weiteres unter die Beweise für angeborene Magie ein. Abergläubische Handlungen werden aber in weitesten Schichten so automatisch verrichtet und so früh unbewusst nachgeahmt, dass an organische Vererbung erst in allerletzter Linie zu denken ist. Wie verfehlt übrigens und verfänglich diese Rechtfertigung der Religion durch die Unmündigen ist, wird jedem einleuchten, der sie gern auch auf der sonnigsten Höhe des freien Vernunftgebrauchs noch leuchten sehen möchte.

Fragen wir da nach, was die statistische Methode als solche mit den Resultaten und Forderungen zu tun habe, so ergibt sich, abgesehen von dem guten Dienst, der im Beschaffen des Materials besteht, wenig genug, und wir wiederholen die Erfahrung, die von anderen Gebieten her bekannt ist, dass die Statistik beweist, was man von ihr verlangt. Das hat man auch drüben gefühlt und Abhilfe gesucht. Mehrere Arbeiten der letzten Jahre zeigen, dass man sich aus Einzeluntersuchung und Beobachtung an einer kleinen Anzahl bessere Früchte verspricht, und Partridge, der in Minnesota ein staatliches Lehrerseminar leitet, teilt in der Dezembernummer des Ped. Seminary von 1902 einen auf diesen Grundsätzen beruhenden Entwurf zum individuellen Studium des Kindes mit, demzufolge für jedes Kind ein Schema seines leiblichen und geistigen Habitus entworfen und in seinem Ablauf und Verhältnis zum Milieu genau verfolgt

wird. Ist dieser Weg auch langwieriger und liegen auch grosse Gesetze in weiter Ferne, so ist doch der unmittelbare Gewinn für den Beobachter, damit aber auch für ihn als Erzieher, unendlich reicher; denn nicht als Bündel äusserer Formeln erscheint ihm nun der Mensch, sondern als sein eigenes Gesetz, „geprägte Form, die lebend sich entwickelt".

So verlangt und sucht man statt der das Individuum zerfällenden statistischen Methode eine mehr synthetische, die den Einfluss der Bedingungen besser zum Ausdruck bringe. Ist doch die Methode der grossen Zahl geeignet, gerade das Palladium der amerikanischen Erziehung, die ungebundene Freiheit zu zerstören; muss sie sich doch der Majorität gefangen geben, da ihr, was den grössten Prozentsatz für sich hat, leicht auch als natürlich und gesund erscheint. Hat sich diese Frage noch nicht geltend gemacht, so liegt das eben an der nationalen Ueberlieferung, vielleicht am überlieferten Schlendrian. Aber was sagt man zu einem Schlusse, wie ihn Dewey als Warnung anführt: Da 73% von soundsoviel Kindern gern Räubergeschichten lesen, so entspricht diese Lektüre einem berechtigten Bedürfnis der Kindesseele? Dewey will an die Stelle dieser seine funktionelle oder genetische Methode setzen, die nicht einfach eine Erscheinung ermittelt und klassifiziert, sondern erstens ihre Bedingungen ermittelt, die entweder begünstigende sind, oder solche, gegen die eben die fragliche Erscheinung reagiert, und die zweitens ihre Wirkungen oder Folgezustände ermittelt, sodass die psychischen Erscheinungen im Fluss bleiben und als Funktionen verstanden werden.

Funktionen aber sind Beziehungen, deren Glieder nie isoliert gedacht werden dürfen, und was davon dem Erzieher sichtbar wird und was er davon meistern kann, weist ihn immer darauf hin, dass die tiefste Bedeutung der Erscheinungen für die Entwicklung der Person ihm immer Problem bleiben muss, dass Ehrfurcht vor diesem Unbekannten und Bescheidenheit sein Teil bleiben muss. Die statistische Methode hingegen, indem sie schon von Anfang an die auffallenden Züge bevorzugt, deren verschiedene Erscheinungsformen dann als spezifische Unterschiede erscheinen, wird von der Kategorie der Eigenschaft beherrscht, die schon in der Naturforschung, wo ihr Platz ist, nur eine vorläufige, in der Psychologie aber geradezu irreführend ist. Sie herrscht in der Lehre von den Instinkten, also den stereotypen

Aktions- und Reaktionsformen, und so darf es uns nicht wundern, wenn deren Reich in der Hallschen Schule grossen Zuwachs erhält. Instinkte aber weisen auf die Rasse zurück, und je mehr Instinkte man in das Leben des Einzelnen hineinsieht, desto reicher wird das Leben der Rasse, desto ärmer aber auch das des Individuums. Ist aber das Rassenmäsige, dank seiner festeren Einorganisierung, auch kräftiger als das Individuelle, so scheint, wo ein Widerstreit zwischen beiden droht, der Kampfplatz dieses Streites, der einzelne Mensch, am besten fortzukommen, wenn das bevorzugt wird, was von vornherein die besseren Aussichten hat. Rasseninstinkte entwickeln, Rasseninstinkten zum Ausleben verhelfen, wird so zum Losungswort. Was gehört aber alles zu ihnen? Was bei allen Kindern auf bestimmten Lebensstufen regelmässig wiederkehrt als Trieb, Neigung, Gewohnheit, Art und Unart, Vorziehen und Ablehnen, lauter komplizierte Aeusserungen, denen die allgemeine Psychologie in ihren Grundbegriffen keine Stelle gewährt und die doch mit der Allgemeinheit von Grundformen auftreten. Während darum vor allem jene Wissenschaft auf Wahrnehmung, Vorstellung und Urteil gerichtet ist, muss sich diese, deren latentes Schema der Instinkt ist, einen willenshaltigen Leitbegriff suchen; sie hat ihn gefunden in dem Zusammen von Handlung und zugehörigem Affekt, im Interesse. Mannigfache, sich im Laufe des Kindeslebens regelmässig ablösende Interessen sind also die Reflexe der Stammesvergangenheit im Einzelwesen, und auf die Ermittlung ihrer Arten und Abfolge ist die Hauptbemühung von Halls Mitarbeitern gerichtet, und zwar besonders mit Hilfe derjenigen Tätigkeit, in der sich die kindliche Sonderart am reinsten und freisten offenbart, des Spieles, über das manche fleissige und aufschlussreiche Arbeit vorliegt, das aber dementsprechend am tiefsten in die Rassentheorie verstrickt erscheint. Erklärt es doch Hall geradezu als Abimpfung, (vaccination), d. h., als das selbstgeschaffene Mittel des Organismus, alle vorkulturellen, im jetzigen Stadium der Menschheitsentwickelung unnützen Daseinsformen in aller Kürze wieder durchzumachen und abzuwerfen. In solcher Anschauung steckt doch viel von den alten Seelenvermögen, besonders wenn man die Versuche ansieht, bestimmte Neigungen der Kindheit an bestimmte Antecedentien der Ahnenreihe anzuknüpfen. So weise die Vorliebe für Bewegung im Freien auf das Jägerstadium zurück, die sogenannte kind-

liche Grausamkeit auf kannibalische Zustände, das Hinter die Schule Gehen und Vagabondieren auf noch unsoziale Lebensformen, während die Vorliebe für gewisse Arten des Zusammenspiels früheste Vergesellschaftung wiederspiegele. Bedenken gegen beide Seiten der Theorie sind leicht zu haben. Kann der Kannibalismus je unumschränkt geherrscht haben? Wenn nicht, so hat es immer Menschen auf verschiedener Kulturstufe gegeben, und die Wahrscheinlichkeit, dass jedes Individuum alle Vorstufen und sie alle in annähernd gleichem Masse und gleicher Dauer wiederherstelle, ist verschwindend. Von seiten des Kindes: Wie stellt sich z. B. das Verhältnis der Geschlechter in der Zeit vor der Geschlechtsreife dar? Man wird sich hier mit den oberflächlichsten Analogien begnügen müssen für eine Erscheinung, die wie keine andere, wegen ihrer Bedeutung und konservativen Natur organisch festgelegt sein müsste, und zwar weil auf jeder Stufe der hypotethischen Stammesentwicklung, auch auf jeder kindlichen Stufe. Mag darum all das als Arbeitshypothese einen Wert haben, sehr übereilt ist es, daraus die Forderung abzuleiten, man müsse das Kind die prähistorische Entwicklung durchlaufen lassen um seiner eigenen Gesundheit willen. Bei der Forderung ist es nicht geblieben; Dewey hat in der ersten Begeisterung für diesen Gedanken eine Schule gegründet, in der die Kinder die Phasen der wirtschaftlichen Entwicklung der Menschheit rekapitulieren. Wenn hier Nutzen gestiftet wird, so kommt er doch nicht auf Rechnung der Theorie. Denn ob ein Fröbel im Kindergarten Schellingsche Philosophie, oder der Moderne im jugendlichen Spiel Häckelsche Anthropogenie verarbeite, das Theoretische daran bleibt Spielerei, den Nutzen stiftet nur der erzieherische Instinkt, der sich den weiten Horizont der Kindesseele nicht durch einseitige Deutung verbauen lässt! Mag der Beobachter sich mit Hall als Kulturmensch freuen, dass der kleine Mensch im Spiel den alten Wilden austobt, so wird er doch auch mit Groos die Einübung künftiger Tätigkeiten sorgsam beachten, vielleicht auch mit Schiller die freie Tätigkeit der überschüssigen Lebensenergie anschauend geniessen.

Ein hohes Verdienst bleibt bei alledem der Ausgang vom Interesse. Denn wenn es auch unvermeidlich ist, dass das ins Auge Fallende feinere bedeutsame Beziehungen verwischt, dass infolge dieser Isolation ein Interesse als Selbstzweck erscheint

und nicht bloss als Mittel und Uebergang; die grössere Gefahr ist vermieden, die von der allgemeinen Psychologie droht, das Kind in parallele Reihen psychophysischer und psychischer Natur zu zerfasern. Halls Schule geht von der Erfahrung aus, dass fast vom ersten Lebensaugenblicke an das Kind Handlungen wiederholt und mit Lust übt, die den verschiedenen Funktionen des Organismus eigentümlich sind, der Nahrung, der Sinnestätigkeit, den Bewegungen, den Funktionen der inneren Organe. Wie sich der Organismus entwickelt und die Beziehungen zur Aussenwelt sich ausbreiten, wechseln und erweitern sich auch jene Tätigkeiten, alte werden sinnlos und entfallen, neue treten auf, gehen neue Verbindungen ein, und während ihr Zweckzusammenhang mit der psychophysischen Entwicklung im ganzen deutlicher wird, wird es doch schwerer, ihn im einzelnen herauszuanalysieren, und nur nach dem vorherrschenden Funktionsgebiet kann man die Abfolge dieser Handlungen in Perioden einteilen. In der ersten kurzen herrscht die Einübung der Nahrungsaufnahme vor, es folgt eine solche der einfachsten Bewegungen, eine solche der Sinnesübungen, eine in der sich die Ergebnisse der zwei vorangehenden zu gesteigerten und verwickelten Bewegungen komplizieren, und in der späteren Jugend treten diese zu Fähigkeiten gewordenen Handlungen, eben die Interessen, mehr und mehr unter die Einheit und Kontrolle von Zielhandlungen, deren anfänglich egozentrische Natur sich allmählich sozialisiert. Neben diese jeweils vorherrschende Richtung tritt als zweiter Einteilungsgrund die Eigenart ihrer Betätigung; sie zeigen sich als Spiel und Beschäftigung, als Neigung, Talent und Idiosynkrasie.

Die so aufgefassten Interessen unterscheiden sich von dem, was die Schulbildung so nennt und wecken will, vor allem dadurch, dass sie im gesunden Kinde spontan erscheinen, nicht durch einen bestimmten Bildungszwang geweckt sind, zweitens dadurch, dass sie der ganzen Geistleiblichkeit dienen, während die Schulinteressen bald die Phantasie, bald die Urteilskraft, bald das analysierende Vorstellen einseitig fördern. Danach erwächst die Aufgabe, festzustellen, an welchem Punkte der kindlichen Entwicklung solch ein Interesse jeweils auftritt, wächst, abnimmt und verschwindet, wann und wie es sich mit anderen verbindet, was das psychisch bedeute, d. h., unter dem Gesichtspunkt einer zweckmässigen

Entwicklung des Seelenlebens für die Zielleistung beitrage. Der Gesichtspunkt der steten Zweckbezogenheit vom Seelischen und Körperlichen verlangt ferner eine ständige Parallele zwischen den jeweiligen Interessen und der Gesamtlage des Organismus. Die Aufgabe ist so gewaltig, dass man es Hall zum grössten Verdienst rechnen muss, sie nur systematisch ausgedacht und in Angriff genommen zu haben.

Freilich unterliegt die hierbei bevorzugte Methode der Massenbefragung allen oben vorgebrachten Bedenken; dennoch drängt das Streben, Anweisungen für die Praxis zu bekommen, immer wieder zu ihr, trotzdem gerade für die Schulzeit, die wichtigste für den Pädagogen, die Ergebnisse durch den Einfluss der Schule von ihrem spontanen Charakter das meiste verlieren. Es scheint, dass nur die biographische Methode, durch Bearbeitung einer grossen Zahl sorgfältigster Einzelbeobachtungen, brauchbaren Ertrag verspricht; denn nur die dauernde Aufmerksamkeit auf ein Kind kann zeigen, ob gewisse Neigungen, Vergnügungen und Urteile über beide nur unter dem Einfluss der Schule, also durch Autorität, Nachahmung und Suggestion, oder auch spontan zur Geltung kommen. Kann man doch behaupten, dass zuweilen das Fragen danach erst das in Rede stehende Interesse macht. Fragt man z. B. Jungen von 10 Jahren, deren Ideale man ermitteln will, welcher Mann ihnen am besten gefalle, so werden sie, wenn sie in dem Gebiet der Union leben, fast alle Washington nennen; darf man etwa schliessen, dass diese nun alle überhaupt ein Ideal haben, ist es zuviel behauptet, dass ein guter Teil eins erheuchelt, nur weil man es eben von ihm wünscht? So selbstverständlich es darum ist, dass die Schulen die Hauptsammelstätte des Materials sind, so misstrauisch müssen wir ihm gegenüber doch sein. Will man nun doch eine Stelle haben, wo man die Interessen sich in einiger Freiheit entfalten lassen und doch auch an grösseren Zahlen beobachten kann, so muss man in den Kindergarten gehen, der noch frei ist von dem Zwang des Reglementierens. Ihm hat sich darum das Interesse der von Hall beeinflussten Pädagogen letzthin besonders stark zugekehrt, und während er bisher sogar bis auf den Namen dem deutschen nachgebildet war, wie ihn Fröbel ausgestaltet hat, ist jetzt eine Reform von Grund auf im Gange, und ihr Leitgedanke ist eben, nicht durch besimmte Uebungen be-

stimmte Vorstellungen und Anschauungen zu wecken und zu verknüpfen, sondern den sich zeigenden Interessen freie Bahn zu lassen, nur Rohstoff zu bieten, dem das Kind nach seiner eigenen Weise nahetreten soll. Die Frucht bleibt abzuwarten; einstweilen muss man sich bewusst bleiben, dass die Auffassung der Interessen als lustbetonter Handlungen von relativ gesetzmässiger Abfolge durch den Einfluss der Sinneseindrücke erheblich eingeschränkt wird, die solche Interessen bald durch Entziehung des Wirkungsfeldes ertöten, bald durch ihre Stärke erzeugen und abbiegen können. Dieser Einfluss ist unberechenbar, und wenn man immer wieder fordert, dass vor dem Kinde möglichst viele Ausschnitte der Erscheinungswelt vorübergeführt werden, so kann das gut sein, beweist aber die Ohnmacht einer pädagogischen Theorie, die doch gerade das für jedes Alter vorteilhafteste Milieu zu ermitteln sucht. Gilt doch hier nicht, dass, wer vieles bringt, jedem etwas bringe. Dem Erwachsenen mit seinen gefestigten Vorstellungen und Zwecken wird die Auswahl leicht. Für das Kind hat der einzelne Gegenstand noch so viel eigene Reizenergie, dass zwischen vielen das Wollen zersplittert und verwirrt wird, sodass der Erzieher schon auf Grund seiner ungefähren Kenntnis vom Kinde für dieses gewählt haben muss. Hilfe schafft in dieser Verlegenheit wieder die oben besprochene Theorie von den Kulturstufen, die das Kind durchlaufen muss und die demgemäss die vorwiegenden Gegenstände seiner Betätigung liefern sollen, und in engster Beziehung damit die Ansicht von unserer gegenwärtigen Stufe, die natürlich das Ziel der Erziehung darstellt, als einer Epoche, in der sich freieste individuelle Ausbildung mit umfassendster Sozialisierung verbinde. Damit sieht sich die nach breitester Empirie strebende Pädagogik der spontanen Interessen wieder angewurzelt an eine Hypothese und an ein Ideal.

Die Bedenken, die oben gegen Halls Schule erhoben worden sind, beziehen sich einmal auf die vorherrschende Arbeitsweise, die wohl die Erscheinungen zeigt, aber ihre Ursachen und Wirkungen meist dunkel lässt; zweitens auf die Ziele und Forderungen, soweit sie unter dem Einflusse dieser Arbeitsweisen stehen oder sich für deren Resultat ausgeben. Beides gibt der Wissenschaftlichkeit einen dilettantischen Zug, und es ist daher begreiflich, dass Halls Theorien und aus ihnen begründete Reformen im Auslande wenig Verbreitung gefunden haben. Dennoch

ist sein Verdienst nicht bloss ein nationales. Seine Hauptforderung, die Grundlagen der Erziehung im Kinde selbst zu suchen, knüpft ihn an die von Rousseau ausgehende Richtung an. Aber in ihr herrschte der Gesichtspunkt, das Kind als Nochnichterwachsenen schonend an die Aufgaben heranzuführen, deren Sinn und Ziel ihm verborgen blieben, sodass man meist nur ermittelte, was es noch nicht könne, ohne zu fragen, was ihm eigentümlich sei. Man ging von aussen nach innen. Hall sucht den umgekehrten Weg. Das Kind soll sich frei aussprechen und der Erwachsene soll der Rede der jungen Seele zuhören, nicht unterbrechen, sondern zu verstehen suchen, was sie will. Dieses soll er kräftigen und fördern, von der Ueberzeugung geleitet, dass es gut sei, auch auf die Gefahr hin, dass seine eigenen Ideale dabei in die Brüche gehen. Das Kind hat Recht; denn das Kind ist die Zukunft. Das ist der gründlichste Gegensatz zu Rückerts rohem Gleichnis. Der zu erziehende Mensch ist dieser Pädagogik kein Stein, der zu einer ihm fremden Form behauen werden muss, sondern ein nach eigenen Gesetzen wachsender Organismus. Während also freilich der Sammelmethode der Vorwurf nicht erspart werden kann, dass sie einen schlechten Demokratismus fördere, findet doch in dem Ideal der Schule das Individuum seine Anerkennung. Dementgegen bewegt sich die deutsche Erziehung, nachdem sie das zwar individualistische, aber philiströse und wirklichkeitsfremde klassizistische Ideal etwas brüsk und undankbar verabschiedet hat, jetzt in dem Fahrwasser eines öden, manchesterlichen, künstlich nationalgefärbten Nützlichkeitsprinzipes. Da man aber zehn gegen eins wetten kann, dass das, was dem Mann nützlich sein wird, das Kind quält, so wird Freudlosigkeit das Schandmal des Schulalters. In unsern Schulen herrscht die Tatsache; in der Schule nach dem Herzen Halls aber die Tat, und zwar die mit Lust geübte Tätigkeit. Unsere Volksschule drillt zu Fertigkeiten und bemisst die aufzuwendende Zeit nach dem gewünschten Mass dieser Fertigkeiten, Hall will freies Spiel der Tätigkeiten und bemisst den Zeitpunkt für eine jede nach dem psychophysichen Vermögen der jeweiligen Altersstufe. Soweit unsere Schule Anschauungen vermittelt, zielt sie auf Kenntnisse, Hall sieht auch hier überall aufs Können. Wissen ist Macht; das ist aber, wenn Wissen nicht auch Machen ist, nur eine halbe Einsicht, die uns den Götzendienst der sicheren Kenntnisse beschert hat, genährt durch Visitations- und Examensnöte.

Was Hall treibt, die Ehrfurcht vor dem Individuum, sollte der Pol aller Pädagogik sein. Die Art freilich, wie er diesem Ideal Leben gibt, ist so eigentümlich amerikanisch, dass sie von ihrer werbenden Kraft für uns Deutsche viel einbüsst. Dass das Ziel aber zeitgemäss ist und einer tiefen Sehnsucht entgegenkommt, beweisen die Bestrebungen der Erziehung zur Kunst, in denen wir das gleiche Problem deutsch-unpraktisch am hinteren Ende anfassen. Lustvolles, freies Schaffen ist wohl gut; aber was der Künstler tut, den Dingen lauschen und Erlebtes nachschaffen, ist das Feinste und Letzte, und im Leben bleibt vorerst das Wichtigere, die Dinge zu brauchen und zu schaffen, um das Erleben zu beherrschen. Auf dieser Einsicht steht Halls nationale Schule.

Besonderheiten in Anlage und Erziehung der modernen Jugend.

Von
Theodor Benda.

Wenn auch nicht zu verkennen ist, dass gewisse gemeinsame Züge die gesamte Jugend unserer Zeit charakterisieren, so bedingt doch andererseits die Verschiedenheit der Lebensverhältnisse so tiefgreifende Unterschiede, dass eine gemeinsame Behandlung der Kinder der höheren Stände und der Kinder des Volkes beiden nicht gerecht werden könnte. Auch das Kind der höheren Stände ist ein anderes auf dem Lande oder in der kleinen Stadt, ein anderes in den grossen Centren der Bildung und des Verkehrs. Ich will meine Ausführungen im wesentlichen hier auf das Kind der höheren Stände in der Grossstadt beschränken; verkörpert dieses doch am reinsten den Begriff des modernen Kindes.

Der Mensch ist das Produkt aus Anlage und Erziehung, beides im weitesten Sinne genommen.

Die Anlage nun wird von den mannigfaltigsten Faktoren bestimmt: Rassen- und Volkseigentümlichkeiten, klimatische und geologische Verhältnisse, Besonderheiten der Epoche, die Eigenschaften der Vorfahren, vielleicht auch Eindrücke während der Konzeption und während des Fötallebens, vielleicht Imponderabilien, die sich noch unserer Kenntnis entziehen, beeinflussen die seelische und körperliche Verfassung des neuen Individuums. Zu diesen physiologischen Einflüssen aber kommen noch solche pathologischer Art hinzu. Ist auch die direkte Vererbung erworbener Eigenschaften — und zu diesen gehören auch solche krankhafter Natur — noch zweifelhaft, so steht doch fest, dass eine Disposition zu gewissen Eigenschaften, sowohl physiologischer als auch pathologischer Natur, auf die Nachkommenschaft übergeht.

Wollen wir also erkennen, aus welchen Quellen Besonderheiten in der Anlage einer Generation, die aus den allgemeinen Anlagen des betreffenden Volkes nicht zu erklären sind, stammen, so müssen wir versuchen, solche aus den Einflüssen herzuleiten, die auf die Vorfahren dieser Generation eingewirkt haben.

Wenn, wie die Erfahrung lehrt, auch die menschliche Kultur ihre Perioden des Wachstums hat, dann sind die letzten 150 Jahre eine kräftige Wachtumsperiode gewesen, wie sie so gewaltig die Menscheit kaum jemals erlebte. Diese verhältnismässig kurze Spanne Zeit hat eine grössere Kulturarbeit geleistet, als sonst Jahrtausende. Auf allen Gebieten haben sich Umwälzungen vollzogen. Auf politischem, religiösem, sozialem Gebiet hat eine Umwertung aller Werte stattgefunden. In diese Zeit fällt z. B. das Hinaustreten der Frauen aus der Stille ihres bisherigen Daseins in die geistige und physische Mitarbeit. In den Wissenschaften, vor allem in den Naturwissenschaften, sind Ideen aufgetaucht, die geeignet waren, eine Revolution in den bisherigen Anschauungen hervorzurufen. Ich erinnere hier nur an die Abstammungslehre und an die Lehre von der Erhaltung der Kraft. Ganze Wissensgebiete sind neu geschaffen worden, wie Biologie, Geologie, organische Chemie, Physiologie und viele andere. In der Technik drängte eine gewaltige Erfindung die andere, die alle zusammen eine völlige Umgestaltung des modernen Lebens bewirkten; und ein Vergleich zwischen dem Standpunkt der Technik vor 150 Jahren mit dem heutigen zeigt, welch' ungeheueres Mass von geistiger Energie hier umgesetzt worden ist. In der Literatur, in der Musik hat diese Zeit erst den modernen Klassizismus geschaffen. Eine fast unübersehbare Reihe von genialen Persönlichkeiten, Staatsmännern, Künstlern, Männern der Wissenschaft haben die Seelen mit ihren neuen Ideen aufgerüttelt. Ein gewaltiges geistiges Leben entfaltete sich, und nicht wie früher blieb es auf die Kreise der Gebildeten beschränkt, sondern durch die sich zu gleicher Zeit entwickelnde Presse, durch die steigende Verbilligung der Literaturerzeugnisse drangen diese geistigen Strömungen auch in die breiteren Schichten des Volkes.

Und nicht friedlich gingen vereinzelte Strömungen neben einander her: man kann speziell das neunzehnte Jahrhundert das Jahrhundert der Gegensätze nennen. Jede auftauchende Bewegung rief sofort eine Gegenbewegung hervor, ein Ausleben einer Richtung, wie in früheren Jahrhunderten, war unmöglich.

Auf religiösem Gebiet erstand gegen die Aufklärer die neue Pietistenbewegung, auf politischem erhoben sich gegen die Vorkämpfer des Kosmopolitismus die Verfechter des Nationalprinzips, auf sozialem Gebiet traten der liberalen Strömung, die den Individualismus verfocht, die Vertreter des sozialen Prinzips entgegen, diesen wieder die Anfänger der Ichmoral. In der Kunst folgte dem Klassizismus die Romantik, dieser wieder Realismus und Naturalismus, neben dem wieder nach kurzer Alleinherrschaft eine Richtung zum Mystizismus auftauchte. Auch gegen den Materialismus, als Resultat der modernen Naturwissenschaft, erhob sich der Mystizismus in seinen verschiedenen Nüancen, als Theosophie, Okkultismus u. s. w. So könnten wir auf allen Gebieten nachweisen, dass die Signatur dieser Zeit der Kampf gewesen ist. Und nicht nur auf geistigem Gebiet ist gekämpft worden: man denke an die zahllosen Kriege, an die Revolutionen, die diese Epoche erschüttert haben, an die wirtschaftlichen Kämpfe in Industrie und Landwirtschaft, die ein Auf- und Niedergehen zahlloser Existenzen bedingten, einen Kampf ums Dasein, wie er so erbittert und so hartnäckig kaum je gekämpft worden ist. —

Es ist leicht begreiflich, dass solche Kämpfe nicht spurlos an dem menschlichen Geiste vorübergehen konnten, und tatsächlich lassen sich in der Psyche des modernen Menschen die Spuren dieser Kämpfe leicht nachweisen.

Es ist hier nicht der Ort, eine Seelenanalyse des modernen Kulturmenschen zu versuchen. Nur was für das vorliegende Thema von Bedeutung erscheint, mag hier hervorgehoben werden.

Die Kritik, die an alle Dinge gelegt wurde, musste notwendig eine Erschütterung aller Autorität, eine Untergrabung alles Glaubens in religiöser, politischer und sozialer Hinsicht mit sich bringen und damit eine pessimistische Auffassung alles Bestehenden, eine skeptische alles Kommenden erzeugen.

Und tatsächlich charakterisiert eine Neigung zu skeptisch-pessimistischer Weltanschauung den modernen Menschen.

Andererseits sehen wir, welche Ansprüche diese Zeit an die menschliche Nervenkraft gestellt hat; wie einerseits die Geister von den widerstreitendsten Ideen erregt worden sind, wie andererseits die Bedrohung der Existenz auf das Gemüt einwirken musste. Gerade geistige Arbeit aber, unter seelischer Erregung geleistet,

wirkt am zerstörendsten auf die Nervengesundheit, wie ich an anderer Stelle dargelegt habe.

Daran nicht genug, haben in dieser Zeit verschiedene Nervengifte, wie Tabak, Kaffee, Thee Verbreitung in Europa gefunden und sicherlich auf die daran nicht gewöhnten Nerven stärker gewirkt, als heute, wo bereits eine Anpassung eingetreten ist. Auch die Opiate, insbesondere das Morphium, haben in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts begonnen, neben ihrem ursprünglich segensreichen Zweck sich mehr und mehr auch als nervenzerrüttende Gewohnheitsgifte in den höheren Ständen zu verbreiten.

Ist es nach allem zu verwundern, dass diese Zeit so zerrüttend auf die menschliche Nervenkraft gewirkt hat, wie es tatsächlich der Fall ist? Es fehlt leider, soweit mir bekannt, an Angaben darüber, ob in früheren Jahrhunderten eine Zeit grosser Erregungen, wie sie etwa der dreissigjährige Krieg für Deutschland bedeutete, eine Verminderung der Nervenkraft, eine Steigerung der Geistes- und Nervenkrankheiten mit sich brachte. Aber wir sehen deutlich den Zusammenhang zwischen übermässiger geistiger Inanspruchnahme und Nervenerschöpfung bei derjenigen Nation, die in einem Jahrhundert die Errungenschaften einer mehrtausendjährigen Kultur in ihr Land tragen musste, bei den Amerikanern, bei welchen die Neurasthenie gewissermassen als Volkskrankheit entstand. Und die Folgen dieser überhasteten Entwicklung wären vielleicht noch bedeutendere gewesen, wenn es sich um eine einheitliche Volksmasse gehandelt hätte. Auch bei den Juden, die, schon geschwächt durch Inzucht und jahrtausendlange Verfolgungen, so plötzlich an der Kulturarbeit des 19. Jahrhunderts teilzunehmen sich drängten, dürfte die gesteigerte Disposition zu Nervenkrankheiten auf die übermässig gesteigerte Inanspruchnahme des Gehirns zurückzuführen sein. Ein weiterer Beweis dafür, wie sehr eine übermässige Hirnarbeit schwächend einwirkt, scheint mir darin zu liegen, dass das Genie in der Ascendenz nicht mehr Geistes- und Nervenkranke aufweist, als der gewöhnliche Mensch, dass aber die Individuen in ihrer Descendenz, wo überhaupt eine solche vorhanden ist, eine unverkennbare Schwächung sowohl des ganzen Organismus, als auch insbesondere der Nervenkraft zeigten. Auch besitzt der geniale Mensch, mit wenigen Ausnahmen, zweifellos eine grössere Reizbarkeit und Schwäche des Nervensystems, als andere Men-

schen. Enrico Ferri sagt, die Menschheit verdanke alle ihre Kulturfortschritte den sog. „Anormalen“. Es ist eine deprimierende Vorstellung, dass die Menschheit nur durch geborene Geisteskranke gefördert werden könne. Wir wollen lieber annehmen, dass die gewaltigen Aufgaben, die diese Förderer der Kultur zu leisten haben, ihre Nervenkraft derartig in Anspruch nimmt, dass dieselbe in anderer Hinsicht versagt. Oder, wie Lombroso sich ausdrückt, dass es auch im Nervensystem ein dynamisches Gesetz, eine Frage der Proportionen gibt, nach welchen es keinem Sterblichen vergönnt ist, einen grösseren Kraftaufwand zu machen, ohne denselben nachträglich teuer zu bezahlen.

So sehen wir denn auch im neunzehnten Jahrhundert als Folge und Begleiterscheinung einer fast übermenschlichen Kraftleistung der Kulturnationen die Nervenschwäche immer weitere Kreise ergreifen, die Hysterie, bisher ausschliesslich ein Privilegium der Frauen, wie schon die Ableitung ihres Namens von Hystera, Gebärmutter, sagt, jetzt auch bei Männern auftreten; wir sehen eine so schwere Geisteskrankheit, wie die Gehirnerweichung — mag nun die Syphilis den Boden bereiten oder nicht — eine immer steigende Anzahl von Opfern fordern. Ja, man könnte sagen, dass durch psychische Induktion, wie sie bei nervösen Erkrankungen häufig ist — ich erinnere hier nur an das Flagellantentum, den Veitstanz, die epidemische Hysterie u. s. w. —, die ganze moderne Kulturmenschheit an einer reizbaren Schwäche des Nervensystems krankt, die sich in vielen Erscheinungen des privaten und öffentlichen Lebens, in der Hast und Unruhe der modernen Lebensweise und vor allem in dem Immerseltenerwerden des phlegmatischen Temperaments äussert. An seiner Stelle scheint sich ein neues entwickeln zu wollen, das man das neurasthenische Temperament nennen könnte. Seine Merkmale sind Reizbarkeit, Neigung zur Nörgelsucht, eine innere Unbefriedigtheit, die sich in einer fortwährenden Sucht nach Neuem, nach Genüssen, nach Betäubungsmitteln jeder Art kundgibt. Nehmen wir die vorher erwähnte Eigentümlichkeit des modernen Menschen: seine Neigung zu zersetzender Kritik, seine pessimistisch-skeptische Weltanschauung hinzu, so fällt es schwer zu sagen, was hier Ursache, und was hier Wirkung ist.

Diese beiden Besonderheiten der Epoche aber, die reizbare Schwäche des Nervensystems einerseits, der zersetzende Geist

andererseits, gehen in immer verstärktem Masse auf jede nachwachsende Generation über, die eine durch vererbte Anlage, die andere durch die Erziehung und die durch sie geschaffene geistige Atmosphäre, in welcher die neue Generation heranwächst.

Unterziehen wir nun die moderne Erziehung einer näheren Prüfung, so fällt uns gleich eins ins Auge, das geeignet ist, dieselbe von vornherein auf eine schiefe Bahn zu lenken: der Mangel der Kinderstube. Die Kinderstube ist heutzutage nur noch eine fromme Legende. Das Zweikindersystem ist fast allgemein in den höheren Ständen eingebürgert, der Altersunterschied zwischen den beiden Kindern ist meist ein grosser, die Interessen und das geistige Niveau differieren daher zu sehr, als dass von einem gemeinsamen Spielen die Rede sein könnte. Der Umgang mit fremden Kindern ist in grossstädtischen Verhältnissen auf ein unzureichendes Mass beschränkt. Der Unterhaltung mit dem „Fräulein", das ohne tiefere Bildung meist für die Bedürfnisse der kindlichen Seele weder Verständnis noch Interesse besitzt, wird das Kind bald überdrüssig. So flüchtet es denn in den Salon oder in die Küche, beides gleich ungeeignete Bildungsstätten für das Kind. In beiden werden die Tagesfragen, wenn auch in verschiedener, so doch in gleich unangemessener Weise besprochen. In der Küche sowohl wie im Salon wird die Gespensterfurcht dem Kinde direkt eingeimpft, in ersterer durch das Erzählen von Spukgeschichten, im Salon durch Gespräche über spiritistische Dinge, die gegenwärtig leider so sehr an der Tagesordnung sind. In beiden hört das Kind abfällige Urteile über die Nebenmenschen, in beiden erhält es durch zweideutige Gespräche eine Aufklärung über sexuelle Dinge, wie sie ungeeigneter nicht gedacht werden kann; und die gesellschaftliche Heuchelei des Salons wirkt vielleicht demoralisierender auf dasselbe, als die Derbheiten der Küche. So lernt es Welt und Menschen in einem verzerrenden Spiegel kennen, ehe es sich richtige Begriffe darüber bilden konnte.

Und was den Grossstadtkindern den Verkehr mit der Natur vermitteln sollte, bringt sie oft nur in noch nähere Berührung mit der Unnatur des Salonlebens: die Luxusbäder mit ihrem Raffinement, mit ihrer chronique scandaleuse sind mehr als alles andere geeignet, die Reinheit der Kinderseele zu trüben.

Man tröstet sich meist damit, „die Kinder verständen ja noch nichts". Freilich scheint das normale Kind im ersten

Lebensalter für ihm nicht adäquate Vorstellungen unempfänglich zu sein. Jedoch scheint es nur so. In Wirklichkeit bleiben oft Vorstellungen haften, die anfangs nicht zum Bewusstsein kommen oder unverstanden geblieben sind, zuweilen aber, oft erst nach Jahren, wieder hervortreten und ungeahnte Wirkungen entfalten können. Noch viel bedenklicher liegt die Sache bei dem nervösen Kinde. Dasselbe ist meist früher entwickelt, von grösserer Sensibilität, oft auch von grösserer Geistesschärfe als das normale Kind. Bei ihm können unvorsichtige Worte, unbedachte Handlungen einen für das ganze Leben unauslöschlichen Eindruck hervorrufen. Besonders bedenklich ist es, hysterische oder neurasthenische Beschwerden in Gegenwart solcher Kinder zu zeigen oder zu besprechen; gerade hier zeigt es sich deutlich, wie Eindrücke in der kindlichen Seele latent bleiben und erst viel später ihre Wirksamkeit entfalten können. Das Bild nervöser Zustände prägt sich dazu disponierten Kindern ein; sie geben zunächst kein Zeichen der erlittenen Infektion. Nach Jahren sieht man dann plötzlich dieselben Zustände bei ihnen auftreten, die sie in früher Jugend beobachtet und deren Bild sie in sich aufgenommen haben. Selbstverständlich kann die psychische Ansteckung sich auch sofort äussern. Es bleibt immer ein gefährliches Experiment, Kinder in Gesellschaft nervenkranker, insbesondere hysterischer Personen zu lassen. Es ist entschieden anzunehmen, dass manche Hysterie, die als ererbt gilt, lediglich auf Nachahmung beruht. Obwohl von fachmännischer Seite seit einer Reihe von Jahren gegen den Alkoholgenuss der Kinder zu Felde gezogen wird, so gestattet doch Unkenntnis oder Gleichgiltigkeit der Eltern den Kindern vom zartesten Alter an, Alkohol in den verschiedensten Formen zu geniessen. Zahlreiche statistische Erhebungen haben ergeben, dass, allerdings zumeist in den niedern Ständen, schon bei Kindern Alkoholmissbrauch zu finden ist; aber auch von den Schülern der höhern Lehranstalten sagt ein bedeutender Psychiater: „Der Alkoholgenuss mässigen Grades wird genehmigt, aber der Alkoholgenuss unmässigen Grades geübt". In neuester Zeit scheint allerdings eine Besserung in dieser Hinsicht sich vorzubereiten. Als ein erfreuliches Zeichen darf es gelten, dass sich unter der studentischen Jugend bereits eine grosse Anzahl Abstinenter finden und dass die wüsten Zechgelage, die in ihren Folgen schon so manches blühende Menschenleben physisch und

moralisch zu Grunde gerichtet haben, überhaupt in der Abnahme begriffen sind. Auch scheint sich die Abstinenzbewegung auf die Schüler der höhern Lehranstalten ausbreiten zu wollen; wenigstens wird aus Württemberg berichtet, dass sich dort eine abstinente Schülerverbindung gebildet habe, die von der Regierung begünstigt werde. Man mag über diese Frage sonst denken, wie man will, man mag den Alkohol für ein dem Erwachsenen schwer zu ersetzendes Genuss- und Anregungsmittel halten — die Abstinenzler erklären ihn allerdings für vollkommen entbehrlich —, er mag in mässigen Mengen genossen auch unschädlich, er mag in manchen Fällen ein unentbehrliches Arzneimittel sein, wie vielfach behauptet wird — für die Jugend — das ist heute allseitig anerkannt — ist er ein Gift, das den ganzen Organismus schwächt und insbesondere auf das Nervensystem zerrüttend einwirkt.

Die Mängel der Erziehung steigern sich, je mehr das Kind heranwächst.

Mit der Fähigkeit des selbständigen Lesens erwächst dem Kinde die neue und nicht zu unterschätzende Gefahr, durch Lektüre eine ungeeignete geistige Nahrung in sich aufzunehmen.

Die Schule nimmt von nun an in immer steigendem Masse seine Zeit in Anspruch, aber die wenige freie Zeit wird nicht etwa mit Gleichaltrigen verbracht. Es ist charakteristisch für das moderne Kind, dass es wenig Neigung hat, zu spielen, sondern lieber sich in Gesellschaft Erwachsener aufhält oder liest. So ist z. B. bei den Mädchen das Spielen mit Puppen in einem viel jüngeren Alter beendet als früher und die Mütter sagen mit Stolz: „Meine Kinder spielen überhaupt nicht mehr, sie lesen lieber.“ So lässt man denn die Kinder lesen. Gewiss wird auch viel Gutes und Wertvolles gelesen. Aber selbst in der Jugendliteratur gibt es schon Kategorien, die als schädlich angesehen werden müssen: So die aufregenden Jagd- und Indianergeschichten, die Gespenstergeschichten, die allzu stark auf die Phantasie wirkenden Märchen u. s. w. — Weit bedenklicher aber erscheint diejenige Lektüre, die überhaupt nicht für die Jugend berechnet ist. Im Salon liegen die Erzeugnisse der „Moderne“, in der Küche die Hintertreppenromane umher und werden von den Kindern durchstöbert.

Auf den Strassen wird eine Schmutzliteratur ausgeboten, die ebenfalls durch ihre Billigkeit der Jugend leicht zugänglich

ist. Das Schaufenster mancher Buchhandlung gibt ein vollständiges Register aller sexuellen Anomalien. Oft unter der Maske wissenschaftlicher Abhandlungen, meist mit hygienischem oder psychologischem Titel spekulieren diese Erzeugnisse auf die perversesten Triebe in der Menschennatur. Dieser Literatur steht die darstellende Kunst würdig zur Seite, die die gleichen Ziele verfolgt. Insbesondere die ganz neu erstandene Industrie unsittlicher Ansichtskarten ist geeignet, grosse Verbreitung unter der Jugend zu finden.

Eine ebenfalls durchaus ungesunde geistige Nahrung bietet dem Kinde die Zeitung, auch die ernsteste und gediegenste.

Wie sehr sich der Charakter der Zeitungslektüre in den letzten 100 Jahren gewandelt hat, zeigt ein Vergleich zwischen einer Nummer der damals einzigen Zeitung Berlins, der Vossischen vom Jahre 1800, mit einem der modernen Blätter. Ein Blättchen in Quartformat, das nur einige Korrespondenzen aus europäischen Staaten, einige Gedichte, Hofnachrichten, Familienanzeigen, Theater- und Kunstanzeigen enthält, genügte den damaligen Ansprüchen.

Die heutigen Tagesblätter aber, von etwa zehnfachem Umfange, enthalten eine verwirrende Fülle von Einzelheiten aus allen Gebieten des Lebens, auch aus den fernsten Weltteilen; in dem Unterhaltungsteil meist realistische Darstellungen oder psychologische Analysen; in den ernsten Artikeln ein Ueberblicken und Zusammenfassen weiter Gebiete — schon für den Erwachsenen eine respektable geistige Leistung. Um wieviel mehr für das Kind, bei dem die Bahnen noch nicht ausgetreten sind, in denen der Geist des gebildeten Erwachsenen sich mit Leichtigkeit bewegt. Gewiss werden nicht viele Kinder die Zeitung gründlich lesen, aber schon ein Ueberfliegen weckt eine unendliche Zahl von Gedankenreihen, die um so verwirrender wirken werden, je mehr das Material fehlt, sie zu Ende zu denken. Andererseits wird durch das oberflächliche Insichaufnehmen von allerlei Wissensbrocken eine Halbbildung erzeugt, die leicht den Glauben des Viel- und Allesverstehens in den unreifen Köpfen weckt; und ein gutes Teil der Selbstüberschätzung, mit welcher die jüngste Generation über alle Dinge zu urteilen unternimmt, fällt der Zeitungslektüre zur Last. Auch ist der einseitige Parteistandpunkt, von welchem aus jede Zeitung die Weltvorgänge beurteilt, geeignet, dem Kinde, das meist nur die Zeitung einer

Richtung zu Gesicht bekommt, eine durchaus einseitige Weltauffassung zu vermitteln. Der scharf kritisierende Ton teilt sich ebenfalls dem Kinde mit und erweckt aus seinem Munde, verbunden mit der geistgen Unreife in den Urteilen, einen teils abstossenden, teils lächerlichen Eindruck.

Charakteristisch ist in dieser Beziehung das Gespräch dreier Knaben von 9—10 Jahren, also etwa Sextanern, das ich, vor dem Schaufenster einer Buchhandlung stehend, mit anhörte. „Ich hole mir heute Nachmittag den „Pojaz" von Franzos aus der Leihbibliothek," sagte der eine. „So! den habe ich im Berliner Tageblatt," erwiderte der zweite. Der dritte mochte wohl ein Buch des Jugendschriftstellers May im Schaufenster endeckt haben. „Ich begreife gar nicht," begann er, „dass sich jetzt in gewissen Kreisen eine solche Strömung gegen Karl May geltend macht!"

Diese Unterhaltung scheint mir in mehrfacher Beziehung lehrreich. Sie zeigt bei den beiden ersten dieser Kinder, dass dieselben geistige Nahrung in sich aufnehmen dürfen, die weit über ihre Fassungskraft hinausgeht, und dass ihnen unkontrolliert Bücher und Zeitungen zur Verfügung stehen. Bei dem Dritten fällt die unkindliche Sprechweise auf, die ebenfalls ungeeigneter Lektüre oder ungeeignetem Umgange entstammen muss.

All dies aber kommt wenig in Betracht gegenüber dem Schaden, den das Gemüt des Kindes, insbesondere das so leicht erregbare Gemüt des nervösen Kindes, durch die Zeitungslektüre erleiden kann. Hier sind täglich alle Verbrechen, alle Bubenstreiche, alle Unglücksfälle, die auf dem ganzen Erdkreis geschehen, zusammengehäuft, hier sieht das Kind zuerst alle Laster, auch die unnatürlichsten, in ihrer ganzen Scheusslichkeit enthüllt. Wird auch ein sonst gut gearteter Charakter schwerlich durch Lektüre wie man sagt „verdorben" werden, so werden auf den weniger gut gearteten, sowie auf den vielleicht zwischen Gut und Böse schwankenden, noch ungefestigten Charakter solche Bilder sicher verrohend wirken. Aber nicht dies allein. Muss nicht ein Mensch, der in zartester Jugend schon Welt und Menschen ausschliesslich von ihrer schlimmsten Seite kennen lernt, alles Vertrauen verlieren, muss nicht eine düstere Weltauffassung unbewusst in ihm Wurzel schlagen? Diese wird vielleicht latent bleiben, so lange der glückliche Leichtsinn des Kindes ihr entgegenarbeitet, wird aber später leicht die gesamte Lebensauf-

fassung beeinflussen, wenn nur einigermassen Anlage dazu vorhanden ist.

Leider wird nur zu häufig, insbesondere von Laien, die Einwirkung der Lektüre auf das jugendliche Gemüt unterschätzt. Und doch lehrt die Erfahrung, dass gewisse Schriften eine fascinierende Wirkung auszuüben vermögen. Ich erinnere hier an die Zeiten des Werther, der auf schwärmerische Jünglinge und Mädchen einen so unheilvollen Einfluss ausgeübt hat. Ich erinnere an den bedenklichen Einfluss Schopenhauers und Hartmanns auf die heranwachsende Jugend einer gewissen Epoche. Selbst bei ganz jungen Kindern ist eine unheilvolle Wirkung zu befürchten. Es ist bekannt, wie insbesondere nervöse Kinder durch Gespenster- und Räubergeschichten in hohem Grade aufgeregt werden; noch ist es auch nicht allzulange her, dass durch die Lederstrumpferzählungen Kinder veranlasst wurden, Eltern und Heimat zu verlassen, um in der Ferne die Abenteuer, von denen sie gelesen, selbst zu erleben.

Allerdings wird ein literarisches Erzeugnis, welcher Art es auch sei, nur dann eine tiefere Wirkung auszuüben vermögen, wenn die Geistesrichtung einer Epoche ihr den Boden bereitet. Deshalb sollten Erzeugnisse, deren Tendenzen pädagogisch ungeeignet erscheinen, um so strenger der Jugend ferngehalten werden, je mehr diese Tendenzen in der Mode sind. So sind verschiedene Strömungen der Gegenwart, wie z. B. die Hinneigung zu egocentrischer Lebensauffassung, als deren Hauptvertreter Nietzsche erscheint, wie das Indenvordergrundtreten des Erotischen in allen seinen Varietäten, wie die stetig wachsende Hinneigung zum Mystizismus und der ihm verwandten Theosophie, zum Spiritismus u. s. w. für unreife Menschen gefährlich und dürften doch kraft ihrer Modernität starken Einfluss auszuüben geeignet sein. Und tatsächlich finden wir bereits Zeichen dieses Einflusses bei der nachwachsenden Generation. Diese Strömungen spiegeln sich eben alle in der Literatur der Moderne und finden zumeist durch diese ihren Weg in die Jugend.

Von diesem Gesichtspunkt aus sollte auch die Lektüre, die in der Schule der Jugendbildung dienen soll, einer erneuten Prüfung unterzogen werden. Man mag noch so sehr ein Freund der humanistischen Bildung sein und wird doch zugeben müssen, dass in der Auswahl der klassischen Schriftsteller Vorsicht ge-

boten ist. Und wenn man auch noch so sehr von der anmutigen Lyrik eines Catull, Tibull, Properz, die vielfach auf den höhern Schulen gelesen werden, entzückt ist, so darf man doch dieselben nur in den wenigsten ihrer Werke für die Jugenderziehung geeignet finden. Allerdings werden die anstössigsten Stellen ausgelassen; dies ist aber eine durchaus verfehlte Massregel in einer Zeit, wo die meisten Schüler eine Uebersetzung in Händen haben. Die Art und Weise, wie hier sexuelle Dinge behandelt werden, ist geeignet, den jungen Leuten eine frivole Auffassung der geschlechtlichen Beziehnugen zu geben, ganz abgesehen davon, dass diese Lektüre direkt einen sexuellen Reiz erzeugen kann. Besonders wird dies bei nervösen jungen Menschen der Fall sein, die meist sexuell erregbarer sind als gesunde. Aber selbst so ernste Schriften, wie die Memorabilien des Xenophon sind bedenklich, da hier von homosexuellen Verhältnissen als von einer natürlichen Sache gesprochen wird, wie es eben der Auffassung der alten Völker entsprach. Sexualpathologische Forschungen haben aber ergeben, dass in der Pubertätszeit häufig ein Schwanken zwischen dem normalen und dem homosexuellen Triebe stattfindet. In einer Zeit, in welcher die urnischen Neigungen in der Ausbreitung begriffen sind, ist eine Richtung zum Anormalen doppelt zu befürchten und daher um so sorgfältiger alles zu vermeiden, was darauf hinlenken könnte.

Wir kommen hier zur Frage der sexuellen Aufklärung überhaupt, die gegenwärtig eine brennende geworden ist. Wie ich vorher auseinandergesetzt habe, bringt es die Lebensweise des modernen Kindes mit sich, dass es frühzeitig Andeutungen über sexuelle Dinge erhält; die naiven Kindergemüter, die früher manchmal bis über die Geschlechtsreife hinaus an den Klapperstorch glaubten, sind ausgestorben. Es bleibt uns also nur die Wahl, ob wir den Kindern beizeiten Aufklärung geben wollen, oder ob wir diese den Dienstboten, Schulkameraden u. s. w. überlassen. Ich glaube, dass hier ein Zweifel nicht bestehen kann. Eine angemessene sexuelle Aufklärung ist unerlässlich. Auch kann, allerdings erst in reiferem Alter, durch rechtzeitige Belehrung über geschlechtliche Hygiene viel Unheil verhütet und viel Leid und Krankheit aus der Welt geschafft werden. Ob die Aufklärung Sache der Eltern sein soll, ist noch viel umstritten. Jedenfalls ist ein ernstes Besprechen dieser Fragen, anknüpfend an Vorgänge in der Natur, am besten geeignet, vor Verirrungen zu bewahren.

Eine moderne Frage, die auch auf die Beziehungen der Geschlechter zu einander von grosser Bedeutung zu werden verspricht, ist die Frage der Coedukation. Die moderne Frauenbewegung hat den Anspruch der Frauen auf eine der männlichen gleiche Ausbildung gezeitigt und fast alle zivilisierten Staaten haben den Frauen den Zugang zu den höheren Anstalten geöffnet. Aus mancherlei Gründen, zum Teil finanzieller Natur — an kleineren Orten hätte die Begründung besonderer Mädchengymnasien zu grosse Geldopfer erfordert — entschloss man sich zugleich zur gemeinsamen Erziehung. Die Erfahrung hat gezeigt, dass in sexueller Hinsicht die Befürchtungen, die man hegte, unbegründet waren, dass der Ton zwischen den jungen Leuten sich durchaus in den Grenzen hält, und dass jedenfalls nicht mehr Unsittliches vorkommt, als bei getrennter Erziehung. Eine andere Frage ist es, ob es sich empfiehlt, die Knabenbildung in ihrer heutigen Form für die Ausbildung des weiblichen Geschlechts zu verwenden. Jedenfalls ist die Ansicht eine irrige, die in der gemeinsamen Erziehung von Knaben und Mädchen einen Schaden für ihre sittliche Entwicklung sieht. Hat man doch sogar in Gemeindeschulen, die gemeinsamen Unterricht eingeführt haben — in den Berliner katholischen Gemeindeschulen ist dies z. B. durchweg der Fall — keinerlei Unzuträglichkeiten gefunden. Sind die jungen Leute nur sonst gut geartet, so ist ein geselliger Verkehr sogar durchaus zu empfehlen. Ich möchte hier nur eines erwähnen: der Geschlechtstrieb hat normalerweise im ersten Jünglings- und Backfischalter die Tendenz, sich in einer unschuldigen Verehrung des andern Geschlechts zu äussern. Unterbindet man künstlich diesen Trieb, so gerät er leicht auf Abwege; es ist von psychiatrischer Seite dargetan worden, dass viele Homosexuelle ihre perversen Neigungen dem ausschliesslichen Zusammensein mit Geschlechtsgenossen in den Internaten verdanken.

Es wird überhaupt mit Unrecht vielfach, namentlich von seiten der Schulmänner der modernen Erziehung vorgeworfen, dass sie den jungen Leuten allzuviele Vergnügungen und Genüsse gestatte und ihnen dadurch Zeit und Lust nehme, ihre Pflichten gegen die Schule zu erfüllen. Im Gegenteil kann man sagen, dass die Eltern heutzutage aus Ehrgeiz allzusehr geneigt sind, ihren Kindern zu gunsten der Schule den Lebensgenuss zu schmälern. Worin sollten diese übermässigen Vergnügungen

bestehen? Der Kneipenbesuch ist von seiten der Schule, selbstverständlich mit Recht, untersagt. Die Gesellschaften Erwachsener zu besuchen, ist nicht üblich. Der gesellige Verkehr der Schüler untereinander hat bedauerlicherweise sehr abgenommen. Das einzige, worin in dieser Beziehung zu viel geschieht, ist der Theaterbesuch. Dass derselbe zur Jugenderziehung gehört, ist selbstverständlich, jedoch wird hier in mehrfacher Hinsicht gesündigt: erstens wird in viel zu frühem Alter damit begonnen, dann wird die Zahl der Theaterbesuche nicht genügend beschränkt; vor allem aber wird keine Auswahl getroffen. Zum Teil werden frivole Possen und andere lascive Darstellungen besucht. Andererseits aber werden Stücke der Moderne, wie das „Nachtasyl", „Salome" und ähnliche bereits halbwüchsigen Kindern zu sehen gestattet. Es zeigt sich auch hier die bedauerliche Fahrlässigkeit der modernen Erziehung, die, ehe das glückliche Temperament des Kindes ihm den fürs ganze Leben notwendigen Fonds an Optimismus schaffen konnte, ihm schonungslos die Nachtseiten des Lebens enthüllt.

Zu den aufregenden Schaustellungen müssen auch die Bilder, die das Strassenleben dem Grossstadtkinde bietet, gezählt werden. Die Kaufpaläste mit ihrer Schaufensterpracht, das Vorüberhasten der Menschenmassen, mit ihren Kontrasten zwischen raffiniertestem Luxus und tiefstem Elend — die Gefahren des Wagenverkehrs, das rasende Dahinjagen der Automobile, der Strassen-, Stadt- und Hochbahnen, die tausendfältigen Geräusche, die das Ohr, die zahllosen Lichterscheinungen, die das Auge reizen*), die zum Teil direkt auf Erregung der Sinnlichkeit berechneten Auslagen an Bildern und Büchern, die Anschlagsäulen mit ihren bunt zusammengewürfelten Nachrichten über Vergnügungen aller Art, zu denen ein Polizeibericht über den neuesten Mord mit all' seinen schaurigen Einzelheiten seltsam kontrastiert, — all' die Unfälle und erschütternden Szenen, die die Strassen der Grossstadt so reichlich bieten — all' dies bildet ein Ensemble, wie man es sich ungeeigneter für das nervenschwache Kind unserer Zeit nicht denken kann.

*) Die in neuester Zeit in Mode gekommenen elektrischen Reklameschilder, die sekundenweise aufleuchten und wieder erlöschen, sind für sensitive Nerven eine wahre Tortur. Es ist nicht auszudenken, wie sich das Strassenbild der Grossstädte gestalten wird, wenn diese Ausgeburt der Reklame erst allgemein Eingang gefunden haben wird.

Ueberhaupt ist die Signatur des modernen Lebens die Ueberfülle der Nervenreize. Auch im Hause keine Ruhe. Das Telephon, die stündliche Post, die Zeitungen, die alle dem Grossstädter unaufhörlich Neues übermitteln, die Musikübungen, die geselligen Veranstaltungen mit ihren Vorbereitungen und Nachwirkungen, die Teilnahme an wissenschaftlichen, künstlerischen und Wohltätigkeitsbestrebungen, zu der jeder Grossstädter sich verpflichtet fühlt — vor allem aber der Geist der Nervosität, der wohl kaum ein Haus verschont (auch die Dienstboten werden nach kurzem Aufenthalt in der Grossstadt nervös) — all' dies erzeugt eine solche elektrische Spannung in der Atmosphäre, dass die Kinder unmöglich davon unberührt bleiben können.

Es sind dies Imponderabilien, deren Bedeutung nur in ihrem Zusammenwirken liegt. Allerdings findet eine gewisse Anpassung statt und die Sinneseindrücke treten kaum mehr ins Bewusstsein. Wie stark in Wirklichkeit der Eindruck ist, sieht man am deutlichsten an dem Landbewohner oder Kleinstädter, auf den das Leben der Grossstadt einen betäubenden Eindruck macht.

Soviel Mängel hat die Erziehung heutzutage schon unter normalen Verhältnissen. Leider aber werden die normalen Verhältnisse immer seltener, die anormalen immer häufiger. Das Familienleben der höheren Stände drängt zur Auflösung; die Zahl der Ehescheidungen steigt — allerdings auch in den niederen Ständen, hier aber aus anderen Motiven. Unglückliche Ehen hat es immer gegeben; während aber früher die Ehegatten sich bemüht haben, aus Rücksicht auf die Kinder wenigstens äusserlich ein leidliches Verhältnis festzuhalten, hat heute die Idee von dem „Recht des Sichauslebens" die Oberhand gewonnen. Ob wir es hier mit einer vorübergehenden krankhaften Erscheinung zu tun haben, die vielleicht unter dem Einfluss der nordischen Literatur, insbesondere Ibsens, sich zu solcher Höhe entwickelt hat — ob wir einer Umwandlung der alten Form der Ehe entgegengehen und dies nur die ersten Zeichen des beginnenden Verfalls sind —, jedenfalls finden wir den Zug schonungsloser Härte, mit der Nora ihre Kinder verlässt, bei den modernen Vätern und Müttern wieder. Schonungslos verlässt man Kinder, Gatten und Heim, wenn man sich „unverstanden" glaubt, oder wenn die „grosse Leidenschaft" kommt. Schonungslos kränkt man die empfindlichen Kinderseelen durch ein schamloses Zur-

schautragen der Begierden, schonungslos eröffnet man ihnen den Blick in eine Welt von Gedanken und Gefühlen, der geeignet ist, für das ganze Leben depravierend einzuwirken.

Wie schmerzlich es auch von Kindern empfunden werden mag, die Eltern durch den Tod zu verlieren, noch viel tiefer muss es das Gemüt des Kindes ergreifen, wenn Vater und Mutter es freiwillig verlassen, und das Gefühl für die Schande ist oft bei sehr jungen Kindern schon ein lebhaftes. Tiefergreifend ist die Klage eines kleinen Mädchens, das sich zu einer älteren Verwandten äusserte: „sie wäre doch erst 7 Jahre alt und hätte schon soviel Trauriges erlebt. Alle Kinder hätten ihren Papa, nur sie nicht". Ein kleiner Junge sagte, er wünsche sich zu Weihnachten bloss, dass sein lieber Papa doch wieder zurückkäme.

Charakteristisch ist auch folgender verbürgter Vorfall: Eine Frau, deren Mann in einem ehebrecherischen Verhältnis lebt, kommt mit ihrer kleinen Tochter nach Hause und findet auf dem Tische ein aufgeschlagenes Kursbuch liegen, ohne sich erklären zu können, wer es dorthin gelegt. Das etwa zehnjährige Mädchen aber weiss sofort eine Erklärung: „Ach, Papa hat gewiss wieder mit seinem Verhältnis einen Ausflug gemacht."

Wir sehen an diesen Beispielen, wie verschiedenartig solche Eindrücke auf das Kindergemüt zu wirken vermögen. Und diese Wirkung beschränkt sich nicht auf die bedauernswerten Kinder allein, denen das Schicksal das harte Los beschieden, die eigenen Eltern verachten zu müssen, sondern wird durch sie in weite Kreise der Kinderwelt getragen, wie ebenfalls die Aeusserung eines kleinen Mädchens, deren Eltern geschieden wurden, zu ihren Freundinnen beweist: „Ich verstehe jetzt was von Scheiden, ihr versteht nichts davon."

(Schluss folgt.)

Sitzungsberichte.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

Arbeitsplan Sommer-Semester 1905.

1) 4. Mai. Herr Dr. Eysen, Symbolik der menschlichen Gestalt (Mit Lichtbildern);
2) 18. Mai. Herr Dr. Fritz Leppmann, Die Unzuchtverbrechen an Kindern;
3) 8. Juni. Herr Dr. Weddigen, Goethe als Begründer des modernen psychologischen Romans;
4) 22. Juni. Herr Rechtsanwalt Dr. Löwenstein, Die psychischen Einflüsse der Untersuchungshaft;
5) 29. Juni. Herr Dr. Gramzow, Der Anthropologismus in der Feuerbachschen Religionsphilosophie;
6) 20. Juli. Herr Dr. Leo Hirschlaff, Zur Psychologie des Urteils.

Die Sitzungen finden im kleinen Saal des Langenbeckhauses, Ziegelstrasse 10/11, abends 8 Uhr statt. Anfragen sind an den Vorsitzenden der Psychologischen Gesellschaft, Berlin W., Blumeshof 9, zu richten.

Im Anschluss an den auf S. 49 dieses Jahrganges veröffentlichten Sitzungsbericht der Psychologischen Gesellschaft vom 19. Januar 1905 ersucht uns Herr Dr. Möller um den nachträglichen Abdruck folgender Ausführungen, die als Schlusswort der Diskussion über seinen Vortrag: „Die Grundlage des psychologischen Experimentes“ anzufügen sind:

Herr Möller (Schlusswort): Es wird zugegeben, dass einige der im Vortrage angeführten Bedingungen des psychologischen Experiments auch auf andere Experimente anwendbar sind. Der Vollständigkeit wegen erschien es indessen notwendig, sämtliche Grundlagen des psychologischen Experiments, auch die allgemeiner Natur, einer Besprechung zu unterziehen. Wenn es nicht in allen Fällen möglich sein wird, beim exakten Versuch die individuellen Verschiedenheiten und realen Verhältnisse in vollem Umfange zu berücksichtigen, so sollte man sich doch stets darüber klar sein, dass ohne diese Berücksichtigung die experimentellen Ergebnisse nicht unbedingt Wirklichkeitswerte darstellen. Die Notwendigkeit, die genannten Momente zu berücksichtigen, haben in letzer Zeit u. a. die Ergebnisse der Aussageforschung und die dabei zu Tage getretenen Fehlerquellen besonders in die Erscheinung treten lassen.

Auf eine historische Darstellung der experimentellen Psychologie ist — wie im Vortrag bereits angedeutet — deshalb verzichtet worden, weil die Absicht bestand, eine kritische Diskussion über die grundlegenden Bedingungen des psychologischen Experiments anzuregen und derselben einen möglichst weiten Spielraum zu gewähren.

Die dankenswerten Mitteilungen der Herren Lehmann und Moser bestätigen die Bedeutung der psychologischen Breite und die Notwendigkeit, auch die qualitativen Verhältnisse der psychischen Vorgänge beim Experiment in Betracht zu ziehen.

Die Bedenken, welche schliesslich vom pädagogischen Standpunkt geäussert wurden, sind durchaus berechtigt. Eine Gleichmässigkeit in Bezug auf die grundlegenden Bedingungen der Experimente ist äussert schwer zu erzielen. Die gewöhnlich vorhandenen Ungleichmässigkeiten müssen daher bei der Anstellung psychologischer Experimente in Betracht gezogen und bei ihrer Auswertung in Rechnung gestellt werden.

Verein für Kinderpsychologie zu Berlin.

Bericht über die Sitzungen von November 1903 bis Februar 1905.

Sitzung vom 6. November 1903.

Vorsitzender: Herr Kemsies,
Schriftführer: Herr Hirschlaff.

1. Der einleitende Vortrag des Herrn Kemsies: „Ueber Rechenkünstler" behandelte Gedächtnis- und Rechenleistungen der drei Rechenkünstler Inaudi, Diamandi und Ferrol und die von diesen angewendeten Rechenmethoden. Die ausführliche Darstellung derselben hat Vortragender in einer Abhandlung („Ueber Rechenkünstler") in der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie veröffentlicht.

2. Demonstrationen des Rechenkünstlers Ferrol mit Angabe der Art der Lösung der gestellten Rechenaufgaben. Eine Diskussion fand nicht statt.

Sitzung vom 18. Dezember 1903.

Vorsitzender: Herr Kemsies,
Schriftführer: Frau Wegscheider-Ziegler.

Vortrag des Herrn Gymnasiallehrers Dr. Lowinsky: „Ueber neuere amerikanische Arbeiten auf dem Gebiete der Kinderpsychologie."

Der Vorsitzende leitetet die Sitzung ein durch einen Hinweis auf die Vorzüge und Gefahren der amerikanischen Methoden der Massenuntersuchung. Der Vortrag schloss sich wesentlich an die Publikationen des Redners in der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie an.

Eine Diskussion fand der vorgerückten Stunde wegen nicht statt.

Sitzung vom 15. Januar 1904.

Vorsitzender: Herr Kemsies,
Schriftführer: Frau Wegscheider-Ziegler.

Vortrag des Herrn Dr. Walsemann: „Ueber Zahlanschauung nach den Ergebnissen einschlägiger Experimente".

Der Vortrag wird in der folgenden Sitzung fortgeführt.

Sitzung vom 12. Februar 1904.

Vortrag des Herrn Dr. Walsemann über „Anschauungslehre der Rechenkunst mit Benutzung von Zahlkörperapparaten".

Der Vortrag, der die Darlegung des vorigen Vortrages im Sinne der praktischen Verwendung im Rechenunterricht ergänzte, erregte eine lebhafte Diskussion:

Herr Kemsies: Das Vorgetragene gehört seinem Inhalte nach zur psychologischen Pädagogik. Im Rechenunterricht wird seit Pestalozzi die Zahl versinnlicht durch Vorzeigen von Fingern, Knöpfen, Steinen u. s. w. Aber sehr bald verlässt man die Anschauung und geht zum Zahlenrechnen über, d. h. zu den nach Regeln geformten Zahloperationen, und lässt endlich den Charakter der Zahl zum Symbol herabsinken. Vielleicht ist das Fallenlassen der Anschauung zu bedauern, doch erscheint es notwendig. Psychologisch kann man fragen: darf man mit dem Vortragenden Zahl-Abstraktion und Zahl-Konkretion unterscheiden? K. verneint diese Frage.

Herr Pfungst weist die Unterscheidung ebenfalls zurück.

Herr Möller: Die Veranschaulichung der Zahlen und einelnen Zahloperationen wird wesentlich Gegenstand des Rechenunterrichtes der beiden ersten Schuljahre sein. Bei der Entwicklung des Verständnisses von Brüchen und Bruchoperationen auf einer späteren Stufe ist ebenfalls die Veranschaulichung notwendig und im Sinne des Herrn Vortragenden wohl anwendbar. Nach der Entwicklung des Verständnisses wird es immer Aufgabe des Rechenunterrichtes sein, feste Zahl- und Begriffsassoziationen zu bilden. Bezüglich der paarweisen Anordnung der Zahlanschauungsbilder sind auf dem gleichen Prinzip beruhende körperliche Veranschaulichungsmittel bereits vorhanden, z. B. an der Idiotenanstalt in Idstein.

Herr Fischer lenkt die Aufmerksamkeit auf die Arbeit, die die Kinder, sobald sie einige Zahlenbegriffe erworben haben, ohne Leitung leisten; diese müsste zunächst noch genauer beobachtet werden. So beschäftigte sich sein sechsjähriger kleiner Sohn mit Strassennummern.

Herr Schumann fragt beim Vortragenden an, ob er Versuche angestellt hat, um zu zeigen, dass seine Methode des Rechenunterrichtes andern Methoden überlegen ist.

Herr Pappenheim sucht die Notwendigkeit der Anschauungslehre auch auf höheren Stufen des Unterrichtes aus dem Beispiel des geographischen Unterrichtes klar zu machen.

Herr Fischer bezweifelt die Anwendbarkeit der geographischen Grundbegriffe als Beispiel für den Zweck des Vortragenden.

Herr Möller: Bei der Veranschaulichung im Unterricht des 1. und 2. Schuljahres handelt es sich bezüglich des Rechenunterrichtes, denn nur von diesem sei die Rede gewesen, um die Veranschaulichung der Zahlbilder und der einfachen Zahloperationen im Kreise bis 100. Dass im sonstigen Unterricht die Anschauung überhaupt eine wesentliche Rolle spielt, ist selbstverständlich. Die Verwendung körperlicher Anschauungsmittel, der Zahlbilder, schafft dem Kinde bleibende Eindrücke im Gegensatz zu den an der Rechenmaschine hervorgebrachten, immer wieder verschwindenden Zahlbildern.

Herr Dr. Walsemann weist nochmals auf seine Untersuchungen, besonders an den Seminaristinnen, hin, welche die Ueberlegenheit seiner Methode deutlich hervortreten lassen.

Sitzung vom 20. Mai 1904.

Vorsitzender: Herr Kemsies,
Schriftführer: Frau Wegscheider-Ziegler.

Vortrag von Herrn Oberlehrer Dr. Pappenheim über: Das Modellieren als Grundlage des Naturbeschreibungs- und Zeichenunterrichtes. (Mit Lichtbildern.)

In der Diskussion sprachen die Herren Kemsies und Ziehen; ersterer dahin, dass dem Typen-Gedächtniszeichnen ein Platz neben dem Objekt-Gedächtniszeichnen eingeräumt werden müsse.

Sitzung vom 15. Juni 1904.

Vorsitzender: Herr Schaefer,
Schriftführer: Frau Wegscheider-Ziegler.

Vortrag des Herrn Kemsies: Kinderlügen und Lügenkinder.

Nach einer vorläufigen Definition der Lüge geht Redner ausführlicher auf die Häufigkeit ihres Vorkommens, speziell der Kinderlüge ein und wendet sich dann zu der Einteilung der Lügen in Sully, Untersuchungen über die Kindheit, und in St. Hall, Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik. Er ergänzt diese durch Aufstellung weiterer Arten an der Hand konkreter Fälle und ordnet sie in natürliche Gruppen. Dabei finden die Psychologie der Aussage unter Bezugnahme auf die Beiträge William Stern's, sowie die Untersuchungen Binets über Suggestibilität ausgedehnte Berücksichtigung. Im zweiten Teil wurde die Verlogenheit und die pathologische Lüge charakterisiert und einige Beispiele angeführt. Endlich folgen Anweisungen für die pädagogische Behandlung der Gelegenheitslüge, der Gewohnheitslüge und einiger pathologischen Fälle, die immer die spezifische Art und Entstehung der Lüge würdigen. Redner schloss mit der Aufforderung, die Lügen unserer Kinder zum Gegenstand einer Enquete zu machen.

In der regen Diskussion wurde die Bedeutung des Problems für verschiedene Disziplinen voll anerkannt und der letzte Vorschlag des Redners beifällig aufgenommen. Herr Münch glaubt, dass eine solche Enquete aus dem Grunde notwendig sei, weil die Lügen der amerikanischen und englischen Jugend auf die unsrige nicht passen.

Sitzung vom 8. November 1904.

Vorsitzender: Herr Kemsies,
Schriftführer: Herr Schaefer.

Vortrag von Frau Dr. Wegscheider-Ziegler über: Die psychischen Wirkungen des Alkohols bei Kindern.

Referat:

Der Vortrag sollte nicht sowohl eigene Erfahrungen und Forschungen bieten, als vielmehr über die in der Literatur vorhandenen Fälle von Notizen und Experimenten auf diesem Gebiete orientieren und so zu weiterer Arbeit anregen. Nur ganz kurz wurden die Forschungen von Lancereaux, Paris 1896, und Goriatschkin, Moskau 1896, über den Einfluss des Alkohols auf das Wachstum der Kinder; von Guenot 1901 und von Ausset 1899 über den Alkoholismus von Säuglingen infolge von Alkoholismus der Ammen gestreift. Ebenso wurde nur erwähnt der Bericht von Schmid-Monnard vom August 1897 in Moskau über die Einwirkung von Nikotin und Alkohol auf die chronische Kränklichkeit von Schülern der mittleren und höheren Schulen. Auch die Forschung von Bourneville 1896 über den ätiologischen Einfluss des Alkoholismus auf die Idiotie und der Bericht von Gross 1899 über den Zusammenhang zwischen kindlichem Alkoholismus und Idiotie konnten nur gestreift werden. Ausführlicher wurde berichtet über die Arbeiten von Demme, der den verderblichen Einfluss der Trunksucht der Eltern an je 10 Familien von Nichttrinkern und Trinkern so schlagend und deutlich nachweist, und dessen Resultate bestätigt werden durch die Arbeiten von Kende, der 64 Familien von Trinkern untersucht. Dagegen mussten die Untersuchungen, die E. Bayr in Wien über den Einfluss des Alkoholgenusses der Schuljugend auf den Unterichtserfolg angestellt hat, gründlich dargestellt werden. Auf seine Anregung hin hatte der Lehrkörper einer Wiener Mädchenschule, sowie 5 an Knabenschulen wirkende Lehrer an ihrem Schülermaterial Erhebungen gepflogen über den Zusammenhang zwischen Alkoholgenuss und Leistungsfähigkeit der Schulkinder. Es waren die Kinder in 5 Gruppen geteilt, solche, die 1. keinen Alkohol genossen, 2. die ihn ausnahmsweise genossen, 3. solche, die ihn täglich einmal nahmen, 4. Kinder mit zweimaligem, 5. solche mit dreimaligem Genuss alkoholischer Getränke. Von 591 Kindern hatten nur 135 keinen Alkohol genossen, davon waren beim Ende des Schuljahres 45% mit der Note 1, 48% mit einer befriedigenden Note und nur 7% mit einem ungenügenden Resultat versehen worden, während sich diese Zahlen in einer aufallenden Regelmässigkeit zu Ungunsten der anderen Gruppen verschieben, sodass von den Kindern, die täglich Alkohol geniessen, nur 27% bei einmaligem Genuss, 20% bei zwei-

maligem Genuss, 0% bei dreimaligem Genuss mit der ersten, dagegen in derselben Reihenfolge 14%, 25% und 67% mit der letzten Note entlassen werden. Es stimmen diese Zahlen mit den allgemeinen Erfahrungen sämtlicher Lehrer überein, wie sie auch bestärkt werden durch die Tatsache, dass nicht der Sonnabend, sondern der Montag derjenige Tag ist, an dem die Lehrer im allgemeinen mit der stärksten Disziplinlosigkeit und mit einem besonders grossen Mangel an Aufmerksamkeit und Denkfähigkeit zu kämpfen haben. In der Züricher Mädchenschule hat man diese allgemeinen Erfahrungen noch dahin spezialisieren können, dass die Montags müdigkeit bei abstinent lebenden Kindern nicht vorhanden, also nicht, wie man, um den Alkohol in Schutz zu nehmen, meinen könnte, auf Kosten der Sonntagsunterbrechung überhaupt zu stellen ist, sondern dass tatsächlich der am Sonntag genossene Alkohol der Hauptfaktor dieser bedeutenden Schädigung des Unterrichts ist. Und man halte dem nicht entgegen, dass es ja schon längst nicht mehr Sitte sei, Kindern Alkohol zu geben. Die Erfahrungen von Dr. Goldfeld in Schöneberg, der unter einer Gesamtzahl von 470 Knaben 264 regelmässige Biertrinker, unter einer Gesamtsumme von 497 Mädchen 242 regelmässige Biertrinkerinnen fand und nur einen verschwindenden Prozentsatz abstinenter Kinder konstatieren konnte, waren garnicht so aussergewöhnlich, wie sie dem erschreckten Magistrat von Schöneberg erschienen waren. In einer Reihe deutscher und österreichischer Orte hat sich dasselbe feststellen lassen. Ja, der Oberbürgermeister von Bonn hatte sich schon vor Jahren dagegen gewehrt, dass bei einer Untersuchung von 247 Knaben und Mädchen im Alter von 7—8 Jahren keins abstinent, nur 25% wenigstens vom Schnaps bisher enthaltsam gefunden waren, während 110 Kinder täglich Wein oder Bier, 20 Kinder täglich Schnaps tranken. Schon bei diesen Bonner Untersuchungen hatte sich gleichzeitig festellen lassen, dass die Kinder, welche an den Genuss geistiger Getränke gewöhnt waren, unaufmerksamer als die anderen und auch in ihren Fortschritten besonders stark gehemmt waren.

Bis vor kurzem hatte jedoch eine spezielle Untersuchung der psychischen Wirkungen des Alkohols auf Kinder gefehlt. Zwar war anzunehmen, dass alle die Resultate, die Kräpelin und seine Nachfolger über die psychischen Wirkungen des Alkohols auf Erwachsene angestellt hatten, in verstärktem Masse auch bei Kindern zutreffen würden. Es ist ja bekannt, wie viel stärkere Wirkung der Alkohol auf das kindliche Gehirn, ausübt als auf das des Erwachsenen. Aber erst die Untersuchungen von Dr. Moritz Kende in der Wiener med. Wochenschrift 1899/1900: „Der Alkoholismus mit besonderer Berücksichtiguug des kindlichen Nervensystems" hat hier die richtigen Wege gewiesen. Kende untersuchte 20 Kinder im Alter von 6—15 Jahren, welche er in 4 Gruppen einteilte. 1—3 Kinder jeder Gruppe, und zwar womöglich die etwas minder begabten, blieben nüchtern. Die anderen erhielten je nach ihrem Alter $^1/_4$—$^1/_8$ Stunden vor dem Experiment $^1/_2$-2 Deciliter Wein. Bei allen Gruppen zeigte sich, dass unter dem Einfluss dieser geringen Gaben Alkohol das Lesen schneller, im höheren Alter auch mit lebhafterer Betonung und auffallend laut vor sich geht. Doch ist in der 4. und 3. Gruppe bemerkenswert, dass die

Auffassung des Gelesenen schwerfällig, die Wiedergabe im Vergleich zu den Kontrolkindern lückenhaft oder überhaupt unmöglich wird. Die älteren Kinder suchen sich durch alberne eigene Erfindungen über diese Lücke hinwegzutäuschen. Beim Kopfrechnen bleiben die trinkenden Kinder in Bezug auf die Richtigkeit auf allen Altersstufen merklich hinter den nüchternen zurück. Besonders charakteristisch ist es, dass diese Kinder, die im normalen Zustande gewohnt sind, Aufgaben wiederholt nachzurechnen, schriftliche Lösungen nochmals zu übersehen, bevor sie das Resultat abgeben, diese Vorsichtsmassregeln ausser Acht zu lassen. Der Ehrgeiz spornt sie zu schnellerer Arbeit an, und sie haben keine Empfindung dafür, dass diese Arbeit fast wertlos ist. Sehr interessant sind die Untersuchungen über das Auswendiglernen. Es geht nicht eben langsamer als bei den Kontrolkindern, aber bei der Wiedergabe fehlt die Genauigkeit: vergessene Worte werden durch klangähnliche ersetzt, ohne dass die Kinder empfinden, wie sinnlos die neue Zusammenstellung ist. Bei den kleineren Kindern ist das Schreiben durch den Einfluss des Alkohols verlangsamt; bei allen ist die Schrift schlechter und ungleichmässiger. Sehr deutlich zeigen sich die Folgen des Alkoholgenusses auf den Charakter. Die 2. Gruppe, 8—9jährige Kinder, sind im Vergleich zu den Kontrolkindern unfolgsam, keck und wagehalsig; sie sind aufgeräumter, zum Springen und Raufen geneigt. Von den kleinen Kindern erzählen die Eltern, dass sie gegen Mittag wortkarg werden, matt und schläfrig erscheinen und keinen Appetit haben, dass der Nachmittag sie launisch, unausstehlich, mürrisch vorfindet.

Das entspricht ganz der Kräpelin'schen Auffassung. Wir finden die Auffassung von Sinneseindrücken verlangsamt, die Verbindung von Vorstellungen veräusserlicht, die Willensbewegung beschleunigt und von vielen Hemmungen befreit. Es wäre äusserst wünschenswert, wenn die Lehrer an den Schulen für normale Kinder ebenso wie an den Hilfsschulen neben den durch Zahlen feststellbaren Untersuchungen über den Einfluss des Alkoholgenusses auf die Resultate des Schulunterrichtes ähnliche Spezialuntersuchungen über den psychischen Einfluss des Alkoholgenusses anstellten. Nicht, dass wir davon grosse Ueberraschungen zu erwarten hätten; aber es bedarf eines gut geordneten und überwältigend grossen Materiales, um die Tatsache, dass auch die geringsten Gaben Alkohol für Kinder in jeder Beziehung schädlich und gefährlich sind, so fest unserem Vorstellungskreise einzuverleiben, dass diese Einsicht auch zur Praxis führt, und dass nicht mehr nur mit Mühe und Not einige Verbindungen abstinenter Schüler sich zusammentun, sondern dass es eine allgemeine und selbstverständliche Regel wird, Kinder ohne Alkohol aufwachsen zu lassen.

Zum Schlusse wurde noch auf die glänzende bibliographische Arbeit von Dr. Abderhalden, Berlin: „Bibliographie des Alkoholismus" hingewiesen, die für alle solche Untersuchungen den notwendigen Anknüpfungspunkt bilden muss. (Eigenbericht.)

Eine Diskussion fand nicht statt.

Es schloss sich daran die Generalversammlung, in der der Antrag des Vorsitzenden, eine Bibliothek zu gründen, vertagt, der andere Antrag

desselben, eine Enquête über Kinderlügen zu veranstalten, angenommen wurde und nach Entgegennahme des Kassenberichts die Wahl des Vorstandes stattfand.

1. Vorsitzender: Herr Direktor Dr. F. Kemsies, Weissensee b. Berlin.
2. Vorsitzender: Herr Privatdozent Dr. K. L. Schaefer, Gr. Lichterfelde-Ost.
1. Schriftführer: Frau Dr. Wegscheider-Ziegler, Berlin W. 50.
2. Schriftführer: Herr Oberlehrer Dr. W. Pappenheim, Gr. Lichterfelde.

Kassenwart: Herr Rektor Gusinde, Berlin W.

Sitzung vom 2. Dezember 1904.

Vorsitzender: Herr Schaefer,
Schriftführer: Frau Wegscheider-Ziegler.

Vortrag des Herrn Privatdozenten Dr. H. Neumann über: Die funktionellen Nervenkrankheiten des Kindesalters.

Unter funktionellen Nervenkrankheiten sind solche zu verstehen, bei denen pathologisch-anatomische Veränderungen des Organes nicht vorhanden sind. Die abnormen Funktionen können ausgelöst werden 1. durch Gifte, 2. ohne erkennbare Ursache, 3. durch grobe Veränderungen. Sowohl die normalen Reize des Lebens, als auch die physiologische Steigerung der Lebenstätigkeit (Schulperiode, Entwicklung der Geschlechtsreife) und abnorme Inanspruchnahme des Nervensystems (durch Onanie, Ueberanstrengung oder Krankheiten) können Nervenkrankheiten auslösen.

Als abnorme Reaktion auf Reize, die durch Vermittlung der Aussenwelt an das Kind herantreten, treten auf: Leichtes Erschrecken, Zittern. Die Kinder werden weinerlich, wütend, reizbar, bis zu Krämpfen.

Die Anstrengung und Qual des Lebens, die im allgemeinen missmutig, ängstlich, übelnehmisch macht, erzeugt Phobien, Schlafstörungen, Bewegungsunruhe, Migräne und ähnliche Zustände.

Durch Ueberanstrengung werden hauptsächlich Gefühlsleben und Einbildungskraft getroffen, die Einbildung überreizt das Gefühlsleben: Lust an Lügen, Irresein in den verschiedensten Formen ist die Folge.

Der Vortragende weist darauf hin, dass die Behandlung eine negative, beschützende, aber auch eine positive durch Uebung und Stärkung des ganzen Organismus sein müsse.

Diskussion:

Frau Wegscheider hält die Nervosität der Mutter für eine vielfach vorkommende Ursache der nervösen Störungen bei Kindern und plädiert in solchen Fällen für eine ausserhäusliche Erziehung.

Herr Professor Neumann weist das als in den seltensten Fällen ausführbar zurück.

Sitzung vom 20. Januar 1905.

Vorsitzender: Herr Kemsies,
Schriftführer: Herr Pappenheim.

Vortrag des Herrn Professors Dr. A. Baginsky über: Zwei Fälle von Hystero-Epilepsie.

Diskussion:

Herr Kemsies erinnert an seinen Vortrag über Kinderlügen und Lügenkinder, worin er die Lügenhaftigkeit als Begleiterscheinung oder Symptom bei Hysterie und Epilepsie beschrieben habe. Das von dem Vortragenden entworfene Schema der reflektorischen subkortikalen und kortikalen Vorgänge erscheint ihm geeignet zur Illustration des Ineinanderübergehens derselben.

Herr Hammer fragt, ob in den angeführten Fällen Brom gewirkt habe und Zungenbisse bestanden hätten, was beides für Epilepsie sprechen würde.

Herr Baginsky meint, dass Zungenbisse möglicherweise vorhanden gewesen seien. Brom wirke auch bei Epilepsie nicht immer. Dagegen kämen die Dämmerzustände und sonstigen psychopathischen Erscheinungen bei Epilepsie meist nach dem Anfall, bei Hysterie vorher.

Herr Geheimrat Münch begrüsst mit Freude als Konsequenz des Vortrages, dass durch Erziehung bei Kindern dahin gewirkt werden könne und müsse, dass sie gewisse Reflexe und Vorgänge durch Hemmungen bekämpfen lernen, im Gegensatz zu der im Publikum verbreiteten Meinung, man solle Kinder möglichst wenig hemmen, sie sich individuell ausleben lassen.

Vortrag des Herrn Sanitätsrat Dr. Benda über: Besonderheiten in Anlage und Erziehung der modernen Jugend.

Diskussion fand wegen der vorgerückten Stunde nicht statt.

Beide Vorträge werden in der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie abgedruckt werden.

Sitzung vom 10. Februar 1905.

Vorsitzender: Herr Kemsies,
Schriftführer: Frau Wegscheider-Ziegler.

Tagesordnung:

Antrag Kemsies, eine Kommission von Fachmännern (Psychologen, Juristen, Pädagogen, Medizinern) zu wählen für Sammlung und Bearbeitung des Materials über Kinderlügen.

Herr Kemsies beleuchtet und begründet den Antrag von pädagogischen, juristischen und medizinischen Gesichtspunkten; er zeigt die Möglichkeit der Durchführung einer solchen Enquête und legt die Schritte dar, die er zur Verwirklichung derselben bisher unternommen habe.

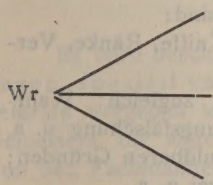
Für eine zweckmässige Durchführung der Untersuchung ist zunächst eine Begrenzung und Teilung des Stoffes nach prinzipiellen Gesichtspunkten herbeizuführen. Es wird die folgende Einteilung und Terminologie für Aussagen überhaupt und Lügen im besonderen vorgeschlagen:*)

1. Die Aussage (A) stellt ein Gewusstes oder sachliches Wissen (W) in hörbarer oder sichtbarer Form dar, bestehe dieses Wissen nun in einer einfachen Vorstellung, einem Begriff, Urteil, Schluss oder in einer beliebigen Verbindung dieser Elemente. Es kommen auch Aussagen vor, bei denen ein sachliches Wissen fehlt (Wo).

*) Diese Einteilung wurde in etwas abweichender Form gegeben.

2. Das Wissen kann sachlich richtig oder sachlich falsch sein (Wr oder Wf). Uebergänge kommen vor. Der Fehler kann in qualitativen oder quantitativen Bestimmungen oder in beiden zugleich liegen; dieser Unterschied soll vorläufig ausser Acht gelassen werden.
3. Die Aussage kann wiederum das Sachwissen richtig oder falsch darstellen (Ar und Af); Uebergänge sind denkbar. Die Fälschung der Aussage wird unbewusst in gutem Glauben geschehen oder in bewusster Absicht stattfinden (Afu oder Afb).

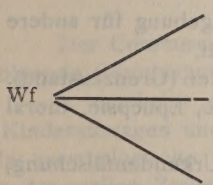
Danach ergibt sich ein allgemeines Schema mit 8 Hauptfällen:



Ar ..... 1. Wahre Aussage.

Afu ..... 2. Aussageirrtum oder unbewusste Aussagefälschung.

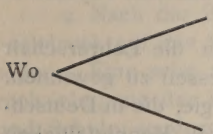
Afb ..... 3. bewusste Aussagefälschung oder Lüge wider richtiges Wissen.



Ar ..... 4. Sachirrtum.

Afu ..... 5. Sach- und Aussageirrtum.

Afb ..... 6. Sachirrtum mit Lüge, Lüge wider vermeintliches Wissen; es kann dadurch eine sachrichtige Aussage zustande kommen, die gleichwohl Lüge ist.



A ..... 7. Geschwätz oder leichtfertige Aussage.

Afb ..... 8. Lüge ohne Sachwissen.

Bei unserer Untersuchung kommen, falls wir uns auf das Gebiet der eigentlichen Lügen beschränken wollen, nur 3 Fälle in Betracht, nämlich:

Lüge wider richtiges Wissen,
Lüge wider vermeintliches Wissen,
Lüge ohne Sachwissen.

Sie enthalten als gemeinsames Merkmal den Willen zur Unwahrheit (dolus), d. i. ein subjektives volitionales Moment, und die volle Erkenntnis zwischen richtiger und falscher Aussage, daneben also ein subjektives intellektuelles Moment. Dagegen unterscheiden sie sich in Bezug auf das zu Grunde liegende Sachwissen, d. i. das objektiv logische Moment. Die Lüge ist an erster Stelle psychologisch, ethisch und juristisch (als Falscheid) stigmatisiert durch den dolus.

Nun gibt es aber zahlreiche Uebergänge von der eigentlichen Lüge zum Sach-Irrtum und zum Aussage-Irrtum, weil das subjektiv intellektuelle Moment der richtigen Erkenntnis schwankt. Ferner innerhalb des Willens zur Unwahrheit Uebergänge von unedlen, bis hinauf zu moralischen Motiven. Endlich muss man trennen die Lüge als einfachen moralischen Defekt von dem dauernden Hang zum Lügen, der Verlogenheit, und von der pathologischen Lügenhaftigkeit, sowie von ihrem sekundären Auftreten bei Vergehen, Verbrechen und krimineller Geistesverfassung.

Es ergeben sich mit Beachtung dieser Gesichtspunkte in dem bisher bekannten Material (aus St. Hall und Sully) etwa 8 natürliche Gruppen von Kinderlügen, die dem obigen Schema einzureihen sind:

I. Die uneigentliche Lüge im Spiel: Komödien, Kniffe, Ränke, Verstellungen.

II. Der Aussageirrtum, Sachirrtum oder beide zugleich: Wahrnehmungsfälschung, Urteilsfälschung, Erinnerungsfälschung u. a.

III. Die Lüge wider richtiges Wissen aus entschuldbaren Gründen: aus Angst, Verlegenheit, Schmeichelei, Prahlerei u. a.

IV. Die Lüge aus unedlen Motiven: aus Selbstsucht, Trotz, Neid, Rachsucht.

V. Die Lüge aus edlen Motiven: aus Scham, Hingebung für andere oder für eine Partei, auf Befehl einer Autorität.

VI. Die Verlogenheit als kindlicher Charakterfehler (Grenzzustand).

VII. Die pathologische Lügenhaftigkeit: bei Hysterie, Epilepsie, moral insanity, Paralyse.

VIII. Die kriminelle Geistesverfassung: bei Betrug, Urkundenfälschung, Diebstahl, Einbruch, Verbrechen gegen das Leben.

Diskussion: Herr Heubner erklärt sich mit dem Antrage einverstanden. Namentlich sei es nützlich, die Grenzbeziehungen zwischen normaler und fehlerhafter Anlage zu erforschen. Er selbst will nicht in die Kommission eintreten, schlägt aber vor, dass man Schulärzte, z. B. Herrn Dr. Bendix oder Herrn Professor Hartmann, hineinwähle, daneben Psychiater und Lehrer.

Herr Kemsies hofft, durch dieses Unternehmen die Lehrerschaft mehr als bisher für die vom Verein vertretenen Interessen zu gewinnen. Die noch junge Wissenschaft der pädagogischen Psychologie, die in Deutschland erst vom Jahre 1895 an datiert, hat bei der grossen Mannigfaltigkeit der pädagogischen Interessen Schwierigkeiten, sich durchzusetzen. Er beantragt, zur Wahl eines Bureaus zu schreiten. Der Antrag wird angenommen und als vorläufiges Bureau gewählt:

I. Psychologen: 1. Herr Dr. Schäfer, 2. Herr Dr. Liepmann, 3. Herr Geheimrat Stumpf, 4. Herr Dr. Stern-Breslau.

II. Pädagogen: 5. Herr Direktor Kemsies, 6. Herr Rektor Gusinde, 7. Frl. Schulvorsteherin Kaul, 8. Frl. Gertrud Pappenheim, 9. Herr Direktor Piper aus Dalldorf, 10. Herr Hilfsschullehrer Arno Fuchs.

III. Juristen: 11. Herr Geh. Rat v. Liszt, 12. Herr Geh. Rat Kahl.

VI. Mediziner: 13. Herr Professor Ziehen, 14. Herr Dr. Navratzky, 15. Herr Professor Baginsky, 16. Herr Dr. W. Becher.

An der nun folgenden Diskussion, ob und in welcher Form diesen Forschern eine Anleitung, etwa nach dem etwas mechanischen Vorbilde des amerikanischen Fragebogensystems, gegeben werden soll, beteiligen sich die Herren Leuchter, Schaefer, Pappenheim und Kemsies. Schliesslich wird der Kommission die Erledigung dieser Frage überlassen, und die erste Sitzung der Kommission festgesetzt.

Kommissionssitzung vom 24. Februar 1905.

Vorsitzender: Herr Kemsies,
Schriftführer: Herr Lipmann.

Es wird beschlossen, die gesamte Literatur über: „Lügen und Aussagen, speziell von Kindern" in der Weise durchzuarbeiten, dass Teilreferate vergeben werden, und sie in der ersten Sitzung des Sommer-Semesters zur allgemeinen Kenntnis zu bringen. Die Referate werden von den Fachmännern bereitwilligst übernommen.

Von Herrn und Frau Stern-Breslau liegt folgendes Schreiben vor, das in der nächsten Sitzung zur Erledigung kommen soll.

Breslau, 22. 2. 05.

Der Commission für Erforschung der Kinderlügen erlauben wir uns folgende Gesichtspunkte zu unterbreiten:

1. erscheint es empfehlenswert, als Gegenstand der Untersuchung „Kinderaussagen und Kinderlügen" zu bezeichnen. Denn einerseits liegt das psychologische und pädagogische Hauptinteresse des Lügenproblems in der weiten Zwischensphäre zwischen unbewusster und bewusster Aussagefälschung; andererseits bildet — auch abgesehen von den Lügen — die Frage der Aussagetreue der Kinder, der gerichtlichen Zeugnisfähigkeit der Kinder, der Erziehbarkeit der Aussage u. s. w. ein sehr aussichtsreiches Gebiet psychologischer Arbeitsgemeinschaft, das die Kommission nicht gänzlich bei Seite lassen sollte.

2. Nach der Zusammensetzung der Kommission scheint der Hauptnachdruck auf das Schulkind und das Kindergartenkind gelegt werden zu sollen. Eine sehr nötige Ergänzung hierzu aber erscheint uns die Mitberücksichtigung des Kinderstuben-Kindes. Denn nicht in Kindergarten und Schule, sondern im Hause spielen sich gewöhnlich die ersten Anfänge des Lügens ab; und wie bei jedem psychischen Phänomen, ist es auch bei dem der Lüge besonders wichtig, die eigentliche Genesis in ihren Frühformen zu verfolgen. Einen individuellen Versuch hierzu haben wir in einer demnächst erscheinenden Monographie „Erinnerung und Aussage in der ersten Kindheit" gemacht; parallele Beobachtungsreihen sind zu wünschen.

3. Wir erklären uns bereit, bei der Ausarbeitung eines Fragebogens insbesondere diejenigen Fälle mit zu bearbeiten, die sich auf die beiden obigen Punkte beziehen. Doch möchten wir schon jetzt hervorheben, dass die Ausfüllung etwaiger Fragebogen unter ganz anderen Kautelen vor sich gehen müsste, als es in Amerika der Fall ist. Als Grundsatz hätte zu gelten, dass nur solche Personen die Fragebogen ausfüllen dürfen, bei

denen gründliche psychologische und pädagogische Schulung vorhanden ist. Will man z. B. Auskünfte von recht viel Eltern erhalten, so muss die Einholung der Auskunft und die Ausfüllung der Bogen persönlich und direkt durch geschulte Mitarbeiter der Kommission erfolgen.

C. und W. Stern.

Literaturangabe.

Albanel und Legras, les enfants menteurs. Revue philanth. et Sem. med. 1899.

Delbrück, Anton, Die pathologische Lüge und die psychisch abnormen Schwindler. Stuttgart, 1891.

Demoor, Die anormalen Kinder. Altenburg, 1901.

Duprat, Le Mensonge. Paris, Alcan, 1903.

Fénélon, Erlebnisse des Telemach, deutsch von Rückert.

Gerock, Karl, Illusionen und Ideale. Stuttgart, 1886.

Groos, Karl, Das Seelenleben des Kindes. Berlin, 1904.

Gross, Hans, Kriminalpsychologie. Leipzig, 1905.

Gross, Hans, Handbuch für Untersuchungsrichter. Graz, 1899.

St. Hall, Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik, deutsch von Stimpfl. Altenburg, 1902.

Kant, Ueber ein vermeintliches Recht, aus Menschenliebe zu lügen.

Keller, H., Der grüne Heinrich.

Koch, Das Nervenleben in gesunden und kranken Tagen. 6. Auflage. Ravensberg, 1896.

Lazarus, Leben der Seele. Bd. II. 2. Aufl. 1878.

Lobsien, N., Aussage und Wirklichkeit bei Schulkindern. Beiträge zur Psychologie der Aussage. Herausgg. von Stern. I. Folge. 2. Heft. S. 26—89. Leipzig, 1903.

Matthias, Adolf, Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin? München, 1897.

Motet, les faux temoignages des enfants devant la Justice. 1887.

Plüschke, Zeugenaussage der Schüler. Rechtsschutz. 1902.

Richter (Jean Paul), Levana. Flegeljahre. Quintus Fixlein.

Rousseau, J. J., Bekenntnisse, übers. von Denhardt. Reclam.

Rousseau, J. J., Emil. Reclam.

Sachse, Ueber die Lüge. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. 1896.

Schmidt, Encyclopädie der Pädagogik. Artikel Wahrhaftigkeit.

Scholz, Friedrich, Die Charakterfehler des Kindes.

Stern, William, Beobachtungen über nichtpathologische Erinnerungstäuschungen bei Schulkindern. Beitr. zur Psych. d. Aussage. I. Heft. S. 121—123.

Stern, W., Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörsprodukt. Experimentelle Schüleruntersuchungen. I. Teil. Ibid. I. Folge. 3. Heft. 1904.

Stern, W., Ueber Schätzungen, insb. Zeit- und Raumschätzungen; ibid. II. Folge. I. Heft. S. 32—72.
Stern, Clara und William, Erinnerung und Aussage in der ersten Kindheit; ibid. II. Folge. 2. Heft. S. 31—67. 1905.
Sully, Untersuchungen über die Kindheit, deutsche Uebers. von Stimpfl.
Tepe, Die Lüge und die praktischen Ideen. Ztschr. f. exakte Philosophie. 1862.
Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. Gütersloh, 1893.
Trüper, Lüge. Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik von W. Rein.
Weinrich, Dora, Kindheitseindrücke. Ztschr. f. Pädag. Psychologie. 1904.

Es wird gebeten, weitere Literaturangaben an Dir. Kemsies, Weissensee b. Berlin, mitzuteilen.

Komitee für Kinderforschung in Budapest.

In Ungarn entstand die Idee der Gründung eines Vereins für Kinderforschung im Jahre 1901, als auf Anregung des Lehrerseminardirektors Ladislaus Nagy diesbezüglich eine Versammlung abgehalten wurde. Die Gründung des Vereins erfolgte jedoch erst im März 1903 unter dem Titel: „Komitee für Kinderforschung", dessen Präsident Graf Alexander Teleki, Abgeordneter; leitender Vizepräsident Ladislaus Nagy, Lehrerseminardirektor.

Der Verein wird besonders durch das Publikum, ferner durch Aerzte und Pädagogen unterstützt.

Das Komitee führte zur Orientierung des Publikums die öffentlichen Sitzungen für Kinderforschung ein, wo über verschiedene Fragen der Kinderforschung Vorträge gehalten und die Wünsche, Fragen, Interpellationen des Publikums erörtert werden. Bisher wurden folgende Vorträge gehalten:

Lehrerseminardirektor Ladislaus Nagy „Ueber Methoden und Aufgaben der Kinderforschung"; Dr. Paul Ranschburg „Definition der geistigen Fähigkeiten des Kindes"; Professor Sigmund Váradi „Entwicklung des Sprechens beim Kinde"; Lehrerseminardirektor Michael Láng „Instinktmässige Handarbeiten des Kindes"; Professor Anton Streitmann „Die Zeichnungen der Kinder"; Arzt Julius Grósz „Ueber die physische Entwicklung der Kinder"; Professor Béla Lazár „Ueber die Phantasie des Kindes".

Das Komitee für Kinderforschung veranstaltete im Jahre 1904 unter Leitung des vorzüglichen Kinderpsychologen und Arztes Dr. Ranschburg einen Kurs für Kinderforschung. Am Kurse nahmen zwölf Lehrer aus Budapest teil. Derselbe bestand aus einem zweimonatlichen theoretischen und einem zweiwöchentlichen praktischen Kurse. Ersterer erörterte alle bisher angewende-

ten Methoden der Experimental-Psychologie, während am praktischen Kurse die Teilnehmer Untersuchungen teils an normalen, teils an abnormalen (imbecillen) Kindern vornahmen und einübten. Auch nahmen die Mitglieder des Kurses an den klinischen Ordinationen Dr. Ranschburgs teil. Der Kurs wurde vom Municipium Budapests unterstützt. Die gewesenen Teilnehmer des Kurses bilden jetzt unter Leitung des Dr. Ranschburg die Schulabteilung des Vereins. Sekretär dieser Abteilung ist der Lehrer Géza Jablonkay. Die Abteilung bewerkstelligt ihre Untersuchungen nach festgesetztem Programme; der gesammelte Stoff wird gemeinschaftlich zur Zeit mit Untersuchungen betreffs der Auffassungsgabe, des Vorstellungsinhaltes und Wortschatzes der Kinder verarbeitet.

Das Komitee für Kinderforschung veranstaltet im Herbste laufenden Jahres eine Ausstellung der Kinderkunst, welche 5 Abteilungen umfassen soll, und zwar: I. Kinderforschungs-Abteilung, 1) instinktmässige Zeichnungen der Kinder und der primitiven Völker, 2) instinktmässige Handarbeiten der Kinder und des Volkes. II. Unterrichts-Abteilung: 1) Zeichenunterricht der Volksschule, 2) Beschäftigungsgeräte der Kindergärten, 3) alle Stufen des Handarbeitsunterrichts. III. Kunst-Abteilung, 1) Sammlung der Anschauungsbilder psychologischen und künstlerischen Wertes, 2) Schulzimmer-Modell, vom hygienischen und ästhetischen Standpunkte aus musterhaft eingerichtet. IV. Industrie-Abteilung, Sammlung der vom psychologischen Standpunkte ausgewählten Gegenstände der in und ausländischen Spielzeugindustrie. V. Musik-Abteilung, Primitive Musik, ebensolches Spiel und Tanz der Kinder, Kinderlieder. Die meisten der Gruppen sind international geplant.

Das Komitee für Kinderforschung beabsichtigt, vom Jahre 1905 an Hefte für Kinderforschung auszugeben.

Adresse: „Komitee für Kinderforschung", Ladislaus Nagy, leitender Vizepräsident. Budapest, VIII, Üllöi út 16.

Das Programm der „Kinderkunst-Ausstellung".

Das Komitee für Kinderforschung plant für September 1905 in Budapest eine internationale Kinderkunst-Ausstellung zu dem Zwecke, um für das Seelenleben des Kindes die Aufmerksamkeit der Oeffentlichkeit zu erregen; jene Merkmale zu sammeln und zu pflegen, welche das innere Seelenleben des Kindes sowohl in der universellen, wie auch hauptsächlich künstlerischen und technischen Erziehung vervollkommnen um hierdurch der nationalen Erziehung zu dienen.

Die Gruppen der Ausstellung werden folgende sein:

1. Kinderforschungs-Klasse.

Gruppe A. Das instinktmässige Zeichnen der Kinder.

Diese Gruppe umfasst jene Zeichnungen, welche aus dem eigenen Instinkt der normalen und abnormalen Kinder entstanden sind, und zwar sei es während des Spieles oder aus dem Gedächtnis oder nach der Natur.

In dieser Gruppe sollen die Zeichnungen, die durch regulären Unterricht entstanden sind, keine Aufnahme finden.

Hierin werden ausgestellt:

1. Nach einem bestimmten Plane zu fertigende Zeichnungen der Schulen und Kleinkinderbewahranstalten;

2. Die programmmässige Sammlung von Zeichnungen von einzelnen Familien und Interessenten;

3. Ausländische Kinderzeichnungs-Sammlungen, soweit dieselben zu erlangen sind;

4. Zeichnungen von Völkern niederer kultureller Stufe.

Diese Gruppe arrangiert das Komitee der Kinderforschung und die „geographische Abteilung des National-Museums".

Gruppe B. Instinktmässige Kinderhandarbeiten.

Kinder jeden Geschlechts, ohne Rücksichtnahme auf die Bildungsstufe, fertigen Arbeiten entweder im Spiel oder zu Uebungszwecken, aber nur aus eigener Inspiration und Initiative, also nicht nach Vorlagen oder von Erziehern gegebenen Modellen.

In dieser Gruppe werden ausgestellt:

1. Solche Modellarbeiten, welche als Produkte der instinktmässigen Schaffungsgabe des Kindes entspringen;

2. Die selbstgefertigten Spielzeuge der Kinder;

3. Gebrauchsgegenstände, wlche aus eigenem Antrieb nachgeahmt werden.

Diese Gruppenausstellung wird nur national sein und von dem Komitee für Kinderforschung und von der biographischen Abteilung des National-Museums gesammelt und ausgestellt werden.

2. Unterrichtsklasse.

Gruppe A. Zeichenunterricht der Volksschule.

In dieser Gruppe werden die zufolge des regulären Unterrichts produzierten Zeichnungen der Volksschulen und der Institute für Heilpädagogik ausgestellt. (Blinden-, Taubstummen- und Idiotenanstalten, wie auch von Fortbildungsschulen und Besserungsinstituten.

Diese Ausstellung umfasst folgende Untergruppierungen:

1. Zeichnungsserien, welche den früheren und jetzigen Unterrichts, modus illustrieren. Die Zeichnungen und Modelle der Schüler sind hier auszustellen.

2. Zeichnungsserien, welche die selbständigen Versuche der einzelnen Lehrer und Professoren des Zeichenunterrichts ausweisen.

3. Zeichnungsserien, welche die neue Richtung des Unterrichts in den einzelnen Hauptstädten- und Provinzialschulen zeigen.

4. Die moderne Richtung des Zeichenunterrichts und deren Resultate in Zeichnungsserien der ausländischen Schulen.

5 Die als Modelle dienenden Gegenstände und die normale Ausstattung eines Zeichensaales als Vorbild für die Volksschule.

6 Fachschriften und die Unterrichts-Handwerkszeuge und Lehrmittel.

Diese Ausstellung arrangiert das Komitee der Kinderforschung.

Gruppe B. Die Beschäftigungslehrmittel der Kinderbewahranstalten.

In dieser Gruppe werden die während des regulären Unterrichts gefertigten Arbeiten der Zöglinge ausgestellt.

Die instinktmässigen, aus freiem Antriebe gefertigten Arbeiten der Kinder sind von dieser Gruppe ausgeschlossen, resp. werden, wenn eingesandt, in die Gruppe der instinktmässig gefertigten Arbeiten eingestellt.

In dieser Gruppe sind auszustellen:

1. Aufbau der sogenannten Baukästen;
2. Aufbau aus kleinen Stäbchen, Obstkernen, einzelnen und mehreren Ringen;
3. Gruppierungen von Bauklötzern;
4. Papierzusammenlegspiele;
5. Papier- und Spänegliederungen;
6. Nachahmungen aus verschiedenen Stoffen und Materialien, Anfertigung von Kinderspielzeugen (Peitschenschnüren aus Bindfaden, Puppen aus Werg, Papier, Stoff, Wagen, Gebrauchsgegenstände etc. aus verbrauchten Zündholzschachteln, Zwirnspulen etc.;
7. Tonmodellierungsarbeiten;
8. Sandmodellierungen, graphisch dargestellt.

Zu dieser Ausstellung wird die Landesvereinigung der Kinderbewahranstalten ersucht.

Gruppe C. Handarbeitsunterricht.

Hier werden die während des ordentlichen Unterrichts in den Schulen oder als Hausarbeit aufgegebenen Handarbeiten ausgestellt, Hingegen ausgeschlossen sind hierbei die handwerksmässig hergestellten Handarbeiten, welche die Kinder, die zum Lebensunterhalt gezwungen sind, fertigen.

Diese Gruppe umfasst die im Unterrichtsplan der Volksschulen, der Seminare und Heilpädagogen-Institute vorgeschriebenen Handarbeiten, und zwar:

1. Die Tonmodellierungen;
2. Die Arbeiten aus leichtem Papier;
3. Die Kartonnagenarbeiten;
4. Die Anfertigung aus Holz; weiterhin
5. Jene Gegenstände, welche zur Erlernung der Schulhandarbeiten dienen, Lehrmittel und Abbildungen von Schulateliers.

Zu dieser Ausstellung wird die Vereinigung des Landes-Handarbeits-Erziehungs-Instituts ersucht.

3. Kunst-Abteilung.

Gruppe A. Anschauungsunterrichtsbilder.

Der Zweck dieser Ausstellung ist die Vorführung der in den Schulen gebräuchlichen Anschauungsbilder, fernerhin die Ausstellung der für die Jugend gefertigten Illustrationen und Bilderbücher, wie auch deren künstlerische Vervollkommnung.

Hier werden ausgestellt:

1. Zur Illustration des gegenwärtigen Entwicklungsstadiums ein bis zwei Bildergruppen, welche die historische Entwicklungstheorie kennzeichnen;

2. Zusammenstellung der hervorragenden patriotischen Wandbilder und guten Bilderbücher;

3. Die hervorragenden ausländischen patriotischen Wandbilder und Bilderbücher.

Das Arrangement dieser Gruppenausstellung übernimmt das Komitee der Kinderforschung, wie auch ein Sachverständigen-Konsortium von Künstlern und Kaufleuten.

Gruppe B. Modellunterrichtssaal.

Zur Förderung des ästhetischen Gefühls wird hier ein Unterrichtssaal von schönster Ausstattung ausgestellt.

Diese Gruppenausstellung bewerkstelligen:

Das Komitee der Kinderforschung und die schulärztliche Fachklasse der Landeshygiene, unter Mitwirkung von kunstbegabten Sachverständigen.

4. Industrie-Abteilung.

Im In- und Auslande gefertigte Spielzeuge.

In dieser Gruppe werden jene Erzeugnisse der Spielwaren-Industrie vorgeführt, welche für die Kinderpsychologie vom Unterrichts- und künstlerischen Standpunkt von Interesse sind.

Die Abteilungen dieser Gruppe sind:

1. Ausstellung einheimischer Spielwaren, nach dem Kindesalter geordnet;

2. Ausländische Spielwaren;

3. Nationale Spielwaren, welche für die erwachsene Jugend eines beliebigen Volkes erzeugt werden.

Diese Ausstellung ordnet die biographische Klasse des National-Museums und das Komitee der Kinderforschung, unter Mitwirkung von Sachverständigen auf dem Gebiete der Spielwaren-Industrie.

5. Musik-Abteilung.

Es werden ausgestellt:

a) Instinktmässig produzierte Kinderlieder, welche mit oder ohne Rhythmus, mit oder ohne Text beim Spielen gesungen werden;

b) Kindervolkslieder;

c) Kunstkinderlieder;

d) Liederbücher;

e) Rhythmische Bewegungen und Kindertänze.

Zum Arrangement dieser Ausstellung wird das Komitee der Kinderforschung und die ungarische biographische Gesellschaft ersucht.

Budapest, 10. November 1904.

Das Ausstellungs-Komitee der Kinderforschung.

Berichte und Besprechungen.

Lernlust, eine Comenius-Fibel. Für den zeitgemäss vereinigten Sach-, Sprach- und Schreibunterricht nach einem vollsändigen Lehrgang der kombinierten Laut- und Normalwortmethode bearbeitet von L. F. Göbelbecker, Lehrer. Mit 60 grossen Gruppenbildern und zahlreichen Einzelillustrationen versehen von H. Lentemann und anderen hervorragenden Künstlern. 20. Auflage. Verlag Otto Nemnich, Wiesbaden.

Die Comenius-Fibel zeigt einen Lehrgang, der sich als eine Kombination der Schreiblese- und Normalwörtermethode darstellt. Unterstützt durch Gruppen von Bildern, deren Stoffe dem Leben der Kinder entstammen, tritt in dieser Fibel der Anschauungsunterricht ungekünstelt in den Dienst des Leseunterrichts. Durch den anlehnenden Sachunterricht und die damit verbundene Entwicklung der Selbsttätigkeit wird das Interesse der Schüler kräftig geweckt; die toten Buchstaben erhalten Leben, sodass den Kleinen das Lesenlernen nicht als „Last", sondern als „Lust" erscheint.

Weissensee. Bender.

„Das Kind in Haus, Schule und Welt." Ein Lehr- und Lesebuch im Sinne der Konzentrationsidee für das Gesamtgebiet des ersten Schulunterrichts, auf neuen Bahnen begründet und den kleinen Anfängern gewidmet von L. F. Göbelbecker. 3. Auflage. Verlag Otto Nemnich, Wiesbaden.

In dem 2. Teile des Buches tritt als Neuheit die Normalsatz- und gemischte Schreiblesemethode auf. Die Kinder werden im Anschluss an die auf dem betreffenden Gruppenbilde vertretene neue Anzahl der Anschauungsobjekte und Leseübungen auch nebenher in den Zahlenkreis von 1—10 eingeführt.

Weissensee. Bender.

Kind und Kunst. Monatsschrift für die Pflege der Kunst im Leben des Kindes. Verlag Alex Koch, Darmstadt. Jahrgang 1905.

Der Kampf ums Dasein raubt uns oft die Begeisterung für den Beruf und die ruhige Betrachtung der Dinge. Um den idealen Schwung,

ohne den Grosses nicht gedacht und getan werden kann, zu erhalten, müssen wir frühe den unentwickelten Menschen zur Harmonie mit sich selbst und der Welt erziehen, wir müssen ihm die Sphäre der Schönheit und die Heiterkeit der Kunst zeigen. Wie dies anzufangen ist, will uns diese Zeitschrift lehren. Was in ihr geboten wird, ist mehr als beachtenswert, ist wirklich bedeutsam, die Fülle des Stoffes reich, die Form der Gabe anmutig, stilvoll, schön. Erzieher, Eltern und Kinder finden darin goldene Samenkörner. Neben gediegenen Abhandlungen und trefflichen Fingerzeigen, glücklich gewählte Illustrationen, die sicherlich den wichtigsten Teil dieser Zeitschrift ausmachen. Zu welchen Resultaten die Kinder ohne Lehrmeister gelangen können, zeigt die Zeitschrift in den Kuhlmannschen Schülerzeichnungen und den Zeichnungen von Ursula Falke-Hamburg. Jeder Vater kann seinen Kleinen nach den obigen Beispielen viele frohe Stunden bereiten, wenn er ihnen etwas Zeit opfert. Die Mutter findet in den Gedichten und Märchen der Zeitschrift geeigneten Unterhaltungsstoff. In dem Bilder-A-B-C wird dem Kinde der Pinsel in die Hand gegeben und es aufgefordert, nach eigenem Empfinden die Farbe aufzutragen. Eine erfreuliche Arbeit bietet Hans Thoma dem Kinde im II. Hefte durch Anlegen einer Landschaft. Eng verwandt mit dem Zeichnen und Malen ist das Schneiden von Silhouetten. Im I. Hefte finden wir herrliche Märchen-Silhouetten von Hollers. Auch der sonstige Bild- und Ornamentschmuck ist lobenswert. Alle, die an der Kindererziehung beteiligt sind, können reichen Stoff schöpfen.

Wir begrüssen darum die Zeitschrift mit Freude und wünschen ihr guten Erfolg.

Weissensee. Jesse.

Mitteilungen.

Ueber die gemeinsame Erziehung der Geschlechter spricht Dr. Max Friedrichs in der Halbmonatsschrift „Allgemeine Deutsche Universitätszeitung“ (Verlag Aeskulap, Berlin-Karlshorst) orginelle und beachtenswerte Ansichten aus. Zur Begründung seines dem gemeinsamen Schulunterricht von Knaben und Mädchen günstigen Standpunktes führt er unter anderem folgendes aus: Das Verhältnis der Geschlechter, wie wir es gegenwärtig und besonders in den besseren und gebildeten Klassen haben, zeigt eine eigentümliche Erscheinung, die zwar dem oberflächlichen Beobachter nicht oder nur wenig auffällt, aber dem denkenden und sittlich hochstehenden Menschen nicht verborgen bleiben und vor seinem prüfenden Geiste nicht bestehen kann. Während die Allmutter Natur den Mann und das Weib als zwei verschiedene Geschlechtswesen geschaffen hat und beide gerade auf Grund dieser Verschiedenheit unwiderstehlich zu einander hinzieht, während ferner Vernunft und Gesittung in diese Zusammengehörigkeit Ordnung und Gesetz bringt, vor Zügellosigkeit und Ausartung schützt, ohne je die naturgewollte Zusammengehörigkeit gänzlich aufzuheben und eine völlige Entfremdung zwischen beiden herbeizuführen, sehen wir leider, wie sich solche Entfremdung doch infolge weit verbreiteter irrtümlicher Anschauungen mehr und mehr ausgebildet hat und unser Kulturleben nachteilig beeinflusst. Um ein Beispiel anzuführen, so vergleiche man einen Mann, der Gymnasium und Hochschule absolviert hat und auf der Höhe der Bildung seiner Zeit steht, mit einer Frau, deren ganze wissenschaftliche Ausbildung in dem besteht, was die höhere Töchterschule ihr geboten hat. Und selbst, wenn sie noch mehr als das empfangen hat in Pensionaten, Privatzirkeln und Seminaren, so bleibt doch der Unterschied zwischen ihrer und seiner Bildung sehr gross. Wir sehen selbstverständlich dabei von der eigentlichen Fachkenntnis gänzlich ab und sprechen nur von der Summe der Erkenntnis, die der Mann sich zum Verständnis der Welt und des Lebens, seiner Zeit und der sie bewegenden Fragen anzueignen pflegt. Er empfängt dazu in der Schule ganz andere Vorbereitungen, er lernt das klassische Altertum kennen und schätzen und häufig auch den Schlüssel, der ihm die Pforten desselben öffnet, die alten Sprachen; er bildet das logische Denken gründlicher aus, sieht die Macht desselben besonders in der Mathematik in imponierender Weise offenbart und lernt begreifen, wie allein diese Wissenschaft ein tieferes Eindringen in die Natur ermöglicht; ihm

wird auch die politische und Kulturgeschichte und ihre Lehren in ganz andrer Weise erschlossen, er lernt sich in Kirche, Staat und Gesellschaft dermassen zurechtfinden, dass er herangereift, selbst an der Fortbildung dieser Institutionen mitarbeiten kann —, und mit all diesen Bildungsschätzen wird die Frau so wenig beglückt, dass ihr der Mann, gerade auf dem Felde, wo sich des Menschengeistes eigentliche Kraft und Würde zeigt, als ein völlig Unverstandener gegenübersteht. Das hat denn weiter jene gerügte innere Entfremdung beider zur Folge, die sich im öffentlichen und privaten Leben, im geselligen Verkehr wie in der Ehe in unangenehmer Weise bemerkbar macht, und wenn es Menschen gibt, die das nicht übel empfinden — ja, wo gäbe es nicht Menschen, die mit dem Bestehenden stets zufrieden sind und alle Neuerungen verwerfen? Der Frau, der Gattin selbst, die doch mit dem Gatten eins sein sollte, bleibt der grösste Teil der Gedankenwelt des Mannes ein völlig unbekanntes Land, in das sie keinen Zutritt erlangen kann und das bloss sinnliche Vergnügen und einige oberflächliche andere Genüsse sind das einzige, was sie mit einander teilen. Zwei Welten statt einer, eine männliche und eine weibliche statt einer menschlichen ist das wunderliche Ergebnis einer irrigen Anschauung über die Geschlechtseigentümlichkeiten und einer darauf basierenden fehlerhaften Erziehung. Mit einigen landläufigen Bedenken, die gegen die gemeinsame Erziehung erhoben zu werden pflegen, rechnet der Verfasser wie folgt ab: Und nun das Schreckgespenst der gefährdeten Moral! So oft man von der gemischten Schule spricht, pflegt man zu allererst daran zu denken. Dabei ist nur merkwürdig, dass dieselben Väter und Mütter, die von der gemeinsamen Erziehung so schlimme Folgen für den sittlichen Lebenswandel ihrer Söhne und Töchter voraussehen, keine schlimmen Befürchtungen hegen, wenn sie zusammen tanzen oder sich sonstwie zusammen vergnügen! Was aber werden sie sagen zu den Erfahrungen in Amerika, denen ein Schulmann mit den Worten Ausdruck verleiht: „Ich habe gefunden, dass in den gemischten Schulen das Sexuelle in den Hintergrund trat, während dasselbe durch die getrennte Schule geradezu entwickelt wird.“ Für den, der sich die Sache nüchtern überlegt, hat das gar nichts Auffälliges, er könnte vielmehr a priori bestimmen, dass es so und nicht anders sein muss. Denn erstlich zieht die Beschäftigung mit dem Idealen und fleissiges geistiges Arbeiten von allem Sinnlichen ab. Vor allem muss aber die Gewohnheit des täglichen Zusammenlebens der Geschlechter abstumpfend auf sexuelle Reize wirken, während eine häufige und längere Trennung die Zusammenkünfte seltener, aber darum um so gefährlicher macht, die Begierde heftig erregt. Werden diese sich von selbst ergebenden Vorteile noch unterstützt durch positiv sittliches Einwirken auf die Zöglinge von seiten der Eltern, Lehrer und Lehrerinnen, so ist damit überhaupt die Grösse der Gefahr auf das menschenmöglich geringste Mass zurückgeführt. Etwa vorkommende Vergehen würden unter anderen Verhältnissen ebenfalls eingetreten sein, das System der Coeducation hat sicherlich nicht Schuld daran. Schon dieser sittliche Gewinn müsste allein hinreichend sein, um die gemeinsame Erziehung und gemischte Schule als eine der segensreichsten und erstrebenswertesten Einrichtungen zu begrüssen. Und wie viel liesse sich noch sonst zu ihren Gunsten anführen, wie viel Gutes für das spätere Leben, wozu die Schule den Grund gelegt hat! Eine Menge törichter Vorurteile, falscher Schicklichkeitsbegriffe und Aehnliches, worin wir jetzt noch befangen sind, würde ganz von selbst fortfallen. Für ein Mädchen, für eine Frau soll sich bald dies, bald jenes nicht ziemen, ehedem hiess vieles unweib-

lich, was heute unbeanstandet bleibt, morgen taucht wieder etwas Neues auf, das unweiblich sein soll. Alle solche völlig unbegründeten und durch nichts als durch Laune, Mode und Vorurteile geschaffenen Ansichten können bei gleicher Erziehung und Unterweisung der Geschlechter niemals aufkommen. Dagegen wird sich die Erkenntnis verbreiten, dass das wahrhaft Schickliche unabhängig von Zeit und Land und Geschlecht ist und eine sittliche Zierde ebensosehr des Mannes wie des Weibes ist. Völlige Unbefangenheit im Verkehr zwischen beiden bei feinem Taktgefühl und edler Zurückhaltung muss sich notwendig ausbilden. Auch wird kein Geschlecht dem andern nachstehn und ein jedes sich bei dem andern der gleichen Hochachtung und Wertschätzung erfreuen; denn sie kennen einander von klein auf. Unser ganzes Leben wird sich harmonischer, freier und doch sittlicher gestalten, und die neue Erziehungsweise wird einen neuen Sinn dem alten Satz verleihen: Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir. (Für die Anschauung, die Dr. Friedrichs in diesen Ausführungen vertritt, spricht u. a. auch die Erfahrung, die man in England mit dem freiern Verkehr der beiden Geschlechter in der Kindheit gemacht hat. Diese Erfahrung ist eine durchaus günstige.) (Voss. Ztg.)

Zur Frage der **gemeinsamen Erziehung beider Geschlechter**, die jüngst in einem Aufsatz von Dr. Max Friedrichs in der „Allgem. d. Universitätsztg." behandelt wurde, sendet Karl Blind aus London der „Vossischen Zeitung" folgende Erwägungen und Mitteilungen: Die Gedankenwelt des Mannes soll gewiss der Gattin kein unbekanntes Land bleiben. Seit vielen Jahren, lange vor der jetzigen Bewegung, habe ich daher der höheren Erziehung des weiblichen Geschlechts das Wort öffentlich geredet und im eigenen Hause mit Frau und Töchtern, auch stets die auf das Staatswohl bezüglichen Fragen eingehend erörtert, um ein wünschenwertes Verständnis herbeizuführen. Die Gründung einer Hochschule für Frauen, nebst betreffenden Voranstalten habe ich öfters befürwortet. Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter ist mir aber nicht ratsam erschienen — einmal, weil eben wegen der Naturverschiedenheit unter ihnen eine etwas verschiedene Lehrart sich empfiehlt und sodann, weil namentlich im höheren Unterricht ein Lehrer in Naturwissenschaft, Geschichte und in den Götterlehren der einzelnen Völker in schlimme Verlegenheit gerät. Er muss entweder Dinge berühren, die in gemischter Zuhörerschaft junger Leute anständigerweise nicht berührt werden sollten; oder er muss, durch Verschweigung, der Wissenschaft Abbruch tun. Im Gespräch mit Vertreterinnen der äussersten Stimmrechtsbewegung habe ich gelegentlich dieses Punktes erwähnt. Die Antwort war: „Gut, so berühre man diese Dinge überhaupt nicht!" Keinem Forscher und Freunde der wirklichen Wissenschaft wird aber damit gedient sein. Vielfach wurde mir auch von jener Seite erwidert: „Es ist ganz recht, dass durch die gemeinschaftliche Erziehung die alten törichten, romantischen Ansichten über das Verhältnis der Geschlechter zu einander der Jugend ausgetrieben werden." Damit vermag ich mich nun auch nicht zu befreunden. Ich möchte diesen Rest von Romantik nicht aussterben sehen. Im übrigen dünkt mir, dass das auch von jenen Damen nur so obenhin gesagt worden war. Was die Meinung betrifft, „es ziehe die Beschäftigung mit dem Idealen und fleissiges geistiges Arbeiten von allem Sinnlichen ab, und es müsse die Gewohnheit des täglichen Zusammenlebens in der Schule abstumpfend

auf geschlechtliche Reize wirken", wie neulich in einer Abhandlung bemerkt wurde, so stehen dieser Behauptung mancherlei ganz andere Erfahrungen gegenüber. Ich erinnere mich, dass vor Jahren auf einer deutschen Lehrerversammlung die Trennung des Unterrichts für Knaben und Mädchen, deren Zusammensein in vielen Dorfschulen freilich nicht leicht abzuschaffen ist, dringend empfohlen wurde. Mit einem spöttischen Worte, wie: „Das Schreckgespenst der gefährdeten Moral" ist die Sache nicht abgetan. Man mag versuchen, die Natur mit der Heugabel auszutreiben; sie wird zuletzt doch wieder zurückkehren. In Amerika, wo die gemeinschaftliche Erziehung der Geschlechter bisher so beliebt war, hat man seit einiger Zeit an manchen Orten ein Haar darin gefunden. Die Presse verschweigt vieles; allein neuerdings konnte doch die Wahrheit nicht ganz unterdrückt werden. In der „Westlichen Post" von St. Louis, dem grössten deutsch-amerikanischen Blatte des Westens, fand sich unter dem Titel: „Verdorbene Jugend" folgende tatsächliche Schilderung: „Aus Hoboken, N. J., schreibt man: Die Enthüllungen im Cannon-Skandal werden wahrscheinlich zur Folge haben, dass der Schulrat in seiner nächsten Sitzung getrennten Unterricht von Knaben und Mädchen, beginnend mit nächstem Schuljahr, einführen wird. Mayer (Bürgermeister) Lankering hatte diesbezüglich bereits eine längere Konferenz mit Richard Stevens, dem Millionär und Probations-Beamten von Hudson-County. Wie es heisst, stehen noch mehr sensationelle Enthüllungen bevor, die sich ihrer skandalösen Natur halber der Veröffentlichung entziehen. Polizei-Chef Hayes wird die Verhaftung von 200 Kindern unter 15 Jahren, 17 davon unter 10 Jahren, nachweisen, worin die 16 in den Cannon-Skandal verwickelten Mädchen nicht inbegriffen sind. Dieser Bericht deckt die Periode vom 1. Mai 1903 bis 30. April 1904. Während dieser Zeit wurden im ganzen bloss 2672 Verhaftungen in Hoboken vorgenommen. Die Kinder stellten also einen entsprechend hohen Prozentsatz." In demselben Blatte wurden vor kurzem die in einer höheren Unterrichts-Anstalt für junge Leute beider Geschlechter gemachten Entdeckungen berichtet. Sie waren derart, dass eine sofortige Schliessung der Anstalt vorgenommen werden musste. Es handelt sich also in dieser Sache nicht um ein blosses „Schreckgespenst". Nein, die sinnlichen Neigungen werden auf diesem Wege nicht abgestumpft. Ich sage dies als einer, der aller „Prüderie" abhold ist.

Bekämpfung des Alkoholgenusses bei Schulkindern.

Der Deutsche Verein abstinenter Lehrerinnen hat an die Magistrate von 300 deutschen Städten ein Zirkular gerichtet, worin er ersucht, dem Alkoholgenusse der Schulkinder durch Belehrung der Eltern entgegenzuwirken. Es wird u. a. darin ausgeführt:

An manchen Orten, besonders im Auslande, vor allem in Oesterreich, Holland und in der Schweiz, zuletzt auch in Deutschland, namentlich in folgenden Städten: Bonn, Braunschweig, Gera, Köln, Münster i. W., Nordhausen, Posen, Schöneberg, Ulm, sind Statistiken über den Alkoholgenuss der Kinder in einzelnen Schulen und Schulbezirken aufgenommen worden, von denen wir nur einige im folgenden erwähnen.

Gera: 515 Knaben, 554 Mädchen, aus 2 oberen, 2 mittleren, 2 unteren Klassen. Von diesen hatten nur 4 Knaben und 8 Mädchen überhaupt noch

keinen Alkohol getrunken. Schnaps tranken 250 Knaben, 270 Mädchen; Wein 235 Knaben und 257 Mädchen; Bier tranken täglich 109 Knaben, 130 Mädchen. — Die Körperkonstitution war bei 65 Knaben, 87 Mädchen gut, bei 325 Knaben 406 Mädchen mittel, bei 127 Knaben, 61 Mädchen schlecht. Nordhausen: Dort hatten in der 7. Klasse (siebenjährige Kinder) einer Volksschule von 49 Kindern 38 schon Wein, 40 schon Schnaps und alle schon, zum Teil regelmässig, Bier getrunken. In einer 4. Klasse hatten von 28 Mädchen 27 schon Wein, 24 schon Schnaps und alle schon Bier getrunken. Schöneberg: In einer Knabenschule tranken 56,2 pCt., in einer Mädchenschule 48,7 pCt. regelmässig Bier, 30 pCt. der Knaben gegen 32,2 pCt. der Mädchen tranken zeitweise sonstige Spirituosen.

Kein besseres Resultat wurde auch an höheren Schulen festgestellt. Wir geben kurz die Zahlen an, die Dr. Keesebiter in einer Realschule im Osten Berlins ermittelt hat. (Veröffentlicht in: Gesunde Jugend, 1904). Danach tranken durchschnittlich Mittags 43 pCt. der Schüler regelmässig Bier, Abends 64 pCt. Die krassesten Fälle sind folgende: Abends erhielten 84 pCt. der Sextaner, Mittags 64 pCt. der Quintaner Bier. Diese Schüler sind durchschnittlich 10—11 Jahre alt.

Um nun auch ein Bild zu geben, wie der mehr oder weniger regelmässige Alkoholgenuss die Leistungen der Kinder beeinflusst, erlauben wir uns folgende Statistik zu geben, die Schuldirektor Dr. Bayer in einer Wiener Volksschule mit 591 Knaben und Mädchen feststellte:

Es hatten von den Schülern die Censur

	gut	genügend	ungenügend
die nie alkoholische Getränke genossen	41,8 pCt.	49,2 pCt.	9 pCt.
die nur gelegentlich tranken	34,1 „	56.6 „	9,5 „
die täglich einmal Bier u. s. w. bekamen	27,8 „	58,4 „	13,7 „
die täglich zweimal Bier u. s. w. bekamen	24,9 „	57,7 „	13,8 „
die täglich dreimal Bier u. s. w. bekamen	— „	33,3 „	66,6 „

Nicht minder unheilbringend sind die Wirkungen des Alkohols auf den jugendlichen Organismus, besonders auf das Nervensystem.

So wächst durch den regelmässigen Alkoholgenuss während der Schulzeit ein alkoholisiertes Geschlecht heran, dem in der gefährlichen Uebergangszeit vom 14. bis 18. Jahre die physische und moralische Widderstandskraft fehlt, und das oftmals in der späteren Lebenszeit seinem körperlichen und sittlichen Untergange entgegengeht.

An dieser Tatsache wird nichts geändert werden, so lange die Mütter, welche das heranwachsende Geschlecht in körperlicher. sittlicher und hygienischer Beziehung überwachen, von der Gefährlichkeit dieses Giftes nicht unterrichtet sind."

Der Verein hat zu diesem Zwecke folgendes Merkblatt verfasst:

1. Alkohol ist in geistigen Getränken (Bier — Weiss- und Braunbier — Wein, Branntwein u. s. w.) enthalten. — 2. Der Alkohol ist ein Zellgift. — 3. Er schädigt leicht alle Organe und verursacht daher viele Krankheiten: Leber-, Nieren-, Lungen- und Herzkrankheiten, Gicht, Katarrhe und Geisteskrankheiten. Er raubt dem Körper meistens seine Widerstandsfähigkeit gegen ansteckende Krankheiten, z. B. Tuberculose. — 4. Alle Gelehrten sind sich darin einig, dass für die heranwachsende Jugend der Alkoholgenuss stets und

in jeder Menge schädlich ist. — 5. Durch Alkoholgenuss leiden die Kinder in ihrem Wachstum; ihr Appetit wird von der ihnen zuträglichen Nahrung — Milch, Fleisch, Gemüse, Obst, süsse Speisen — abgelenkt. Kinder, die Alkohol trinken, verschmähen erfahrungsgemäss die Milch. — 6. Der Alkohol hat keinen Nährwert. Er stärkt und wärmt deshalb auch nicht. Im Gegenteil, er erschlafft die Muskeltätigkeit und setzt die Arbeitskraft herab, dem ersten täuschenden Gefühl der Wärme folgt bald eine Verringerung der Körperwärme. — 7. In erster Linie vermindert der Alkohol die Nervenarbeit. Er macht denkfaul und dumm. Die Kinder, die Alkohol geniessen, lernen schwerer und langsamer. — — 8. Der Alkohol beeinflusst auch das Gemüt und den Willen. Die Kinder werden durch Alkoholgenuss reizbar, streitsüchtig, leichtsinnig und nachlässig. Sie verlieren die Herrschaft über sich selbst. Auch ihre Sittlichkeit erleidet Gefahr. — 9. Kinder, die von Jugend auf an Alkoholgenuss gewöhnt worden sind, verfallen oft der Trunksucht, die wiederholt zu Verbrechen führt. — 10. Der Genuss von Alkohol macht den Einzelnen und das ganze Volk arm. — 11. Prof. Dr. Kraepelin-München sagt: Am verheerendsten aber verwüstet der Alkohol das Nervensystem des Kindes. Wissen wir doch heute, dass es kein sichereres Mittel gibt, Idioten zu erzeugen, als die dauernde Darreichung des Alkohols. Tausende von Müttern vergiften in regelrechter Weise ihre Lieblinge durch ein Mittel, welches sie verdummt, schlaff und energielos und nach Umständen zu körperlichen und geistigen Krüppeln macht. — 12. Darum, ihr Frauen und Mütter, schützt eure Kinder vor dem Alkoholgift! Wendet das Geld für eine dem Kindesalter angemessene Nahrung an! Dann werdet ihr ein nüchternes und sittliches Geschlecht heranziehen, das ihr beruhigt in das Leben entlassen könnt.

(100 Stück kosten 1,50 Mk., 1000 Stück kosten 10,— Mk., 10000 Stück kosten 75,— Mk. Zu beziehen durch Elise Röhn, Berlin N. 54, Lothringer Strasse 112.) (Medizinische Reform.)

Die Kommission für Jugendspiele und Wanderfahrten hat es sich zur Aufgabe gestellt, die körperliche Tätigkeit der schulentlassenen Jugend zu fördern, indem sie den jungen Leuten, namentlich allen denen, die infolge ihres Berufs gezwungen sind, den grössten Teil des Tages in sitzender Stellung zuzubringen, Gelegenheit zu allgemeiner kräftiger Durchbildung des Körpers gibt. Um diese Wohlfahrtsbestrebungen einem grösseren Kreise zugänglich zu machen, fand am 14. d. M. im Anschluss an die Generalversammlung des deutschen Vereins für Volkshygiene ein öffentlicher Vortragsabend über die Einrichtung von Spielplätzen für jugendliche Arbeiter sowie für mehrtägige Wanderfahrten von Volksschülern in den Ferien statt. Nachdem Direktor Dr. Knörk als Vorsitzender der Commission auf die Wichtigkeit dieser Bestrebungen hingewiesen, beleuchtete Studiendirektor Prof. Raydt-Leipzig, der Geschäftsführer des Centralausschusses für Volks- und Jugendspiele, die Bedeutung der Bewegungsspiele und die Notwendigkeit eines obligatorischen Spielnachmittags. Er wies darauf hin, wie seit zwei Menschenaltern in Japan bei der Erziehung der Jugend die körperliche Ausbildung eine wichtige Rolle spiele, deren Früchte sich jetzt zeigten. Ueber den gesundheitlichen Wert der Bewegungsspiele brauche man kein Wort zu verlieren. Aber dieses Bewegen auf dem Spielplatz in frischer, freier

Luft übe auch einen erziehlichen Einfluss aus, lehre die willige Unterordnung unter einen Führer, Kameradschaftlichkeit, fördere die Entschlossenheit und die Charakterbildung. Wenn die Schule nicht bloss Unterrichts-, sondern auch Erziehungsanstalt sein sollte, so müssten solche Bewegungsspiele von ihr zur Stählung des Körpers gepflegt werden. Jede Schule müsste ihren Spielnachmittag haben, zu dessen Teilnahme jeder Schüler verpflichtet ist. Leider fehle es bei uns an Spielplätzen, ganz anders in England, wo eine Schule ohne Spielplatz undenkbar sei. In London habe man für den Spielplatz einer einzigen Schule 1 200 000 Mk. ausgegeben. Ein Mitglied der städtischen Verwaltung dort meinte: „Die Pflege der Spielplätze ist die angenehmste Aufgabe unserer Stadtverwaltung." Nachdem Prof. Raydt noch auf die günstigen Erfahrungen, die man mit den Wanderungen der heranwachsenden Jugend in gesundheitlicher, sittlicher und sozialer Hinsicht gemacht habe, hingewiesen, betont er, dass hier, wo es sich um die Gesundheit des heranwachsenden Geschlechtes handle, die Geldfrage erst in zweiter Linie komme. Wie eine Kaserne ohne Exerzierplatz nicht denkbar sei, so sei eine Schule ohne Spielplatz nur etwas Halbes. Neben der Geistespflege dürfe die Körperpflege nicht ausser Acht gelassen werden. Dr. Knörk hofft, dass die Staats- und städtischen Behörden den hier erhobenen Ruf nicht ungehört verhallen lassen werden. Prof. Dr. Reinhardt, Vorsitzender des Berliner Turnrats, der die Spielplatzfrage in Berlin behandelt, weist auf den Mangel an geeigneten Spielplätzen in der Reichshauptstadt und deren Umgebung hin. Die Spielplätze der Schulen selber seien recht bescheiden. Wenn wirklich eine allgemeine Beteiligung der Bevölkerung an den den Körper stählenden und verjüngenden, das Gemüt erfrischenden Bewegungsspielen erfolgen soll, dann braucht eine Stadt von 100000 Einwohnern nach den vier Himmelsgegenden je einen Platz von 4 ha. Das würde für Berlin und seine Vororte bedeuten $30 \times 60 = 480$ ha. Wie gering ist aber das, was zur Verfügung steht? In der Brunnenstrasse ein Platz von $1^1/_2$ ha, im Friedrichs- und Humboldthain je 2 ha, im Treptower Park 4 ha (als man hier von den 66 Morgen Wiese 12 Morgen zur Ueberlassung für das Spiel erbat, lehnte das die Parkdeputation ab), in Schönholz ein Gelände von 4 ha, das aber nicht städtisches Eigentum ist. Insgesamt sind noch nicht 20 ha zur Verfügung. Es wäre an ein geregeltes Spielen gar nicht zu denken, wenn nicht die Militärverwaltung einen Teil ihrer Exerzierplätze (so den Platz an der einsamen Pappel, Exerzierplatz in Moabit und vor dem Schlesischen Tor) unter gewissen Einschränkungen zur Verfügung stellte. Berlin hätte ja freilich einen idealen Spielplatz: das Tempelhofer Feld mit seinen 450 ha. Aber an dessen Freigabe ist nicht zu denken. So muss man denn hoffen, dass bei der Umwandlung des Grunewalds zum Volkspark die nötigen Spielplätze geschaffen werden. Der Staat und die dabei in Frage kommenden Gemeinden (Berlin, Charlottenburg, Schöneberg) müssten eine grössere Geldausgabe dabei nicht scheuen. Werde sie doch verwandt zur Hebung der Volksgesundheit und Volkskraft.

(Medizinische Reform.)

Der Verein für Freunde Herbartischer Pädagogik hielt unter Leitung seines Vorsitzenden, Universitätsprofessors Dr. Rein-Jena, am 24. und 25. April in Erfurt seine 14. Hauptversammlung ab. Nach dem Geschäftsbericht beträgt die Mitgliederzahl zur Zeit 1453 (gegen 1319 im Vorjahre). Davon kommen 334 auf das Königreich Preussen, das Gros der Mitglieder konzentriert

sich auf die thüringischen Staaten. Zur Hauptversammlung hatten sich cirka 200 Schulmänner und Lehrerinnen aus verschiedenen Teilen des Reiches eingefunden. Am ersten Tage befasste man sich mit „der gemeinsamen Erziehung beider Geschlechter"; Berichterstatter Direktor Trüper-Jena. Das Referat gipfelte in folgenden Leitsätzen, die im wesentlichen Zustimmung fanden:

1. Die Vereinigung der beiden Geschlechter in allen unseren Schulen ist natürlich und praktisch, da sie dem Bau und Wesen der Familie und Gesellschaft folgt. 2. Die Vereinigung ist unparteiisch, billig und gerecht, da sie dem einen Geschlecht dieselbe Bildungsmöglichkeit gewährt wie dem anderen. 3. Die Vereinigung ist sparsam und finanzwirtschaftlich am zweckmässigsten, weil die für unsere Schulen bestimmten Gelder so am nutzbringendsten verwendet werden können. 4. Die Vereinigung wirkt vorteilhaft auf die Entwicklung von Geist, Moral und Gewohnheiten der Zöglinge. 5. Die Vereinigung erleichtert sowohl den Eltern wie den Leitern und Lehrern der Schulen die Erziehungsaufgaben und beeinflusst das Familienleben wie das Schulleben und den Unterricht in günstigem Sinne.

Das Referat des zweiten Tages lautete: „Das Mannheimer Schulsystem"; Berichterstatter Direktor Scholz-Pössneck. Das Mannheimer System schreibt bekanntlich drei Bildungswege vor: für begabte, für mittelmässig befähigte und für schwach begabte Schüler. Abgesehen von einigen Modifikationen, kam der Referent zur Empfehlung dieser Lehrmethoden, weil dadurch die längst gesuchte individuelle Behandlung der Kinder erleichtert werde.

Die nächste Hauptversammlung wird in Nordhausen stattfinden.

(Berliner Tageblatt.)

Bibliotheca paedo-psychologica

von

Leo Hirschlaff.

Literatur des Jahres 1901.

B. Specielle Kinderpsychologie.

c) Schulhygiene und -pathologie.

(Fortsetzung.)

1972. Noyes, W. B.: The Mental Diseases of Childhood. N. Y. Med. J., 1901, LXXIII, 1132—1136.

1973. Obersteiner. Limites exactes des maladies nerveuses dites fonctionnelles. Rev. Neurol., 1900, VIII, 854—858.

1974. Obici Giulio. Influenza del lavoro intellettuale prolungato e della fatica mentale sulla respirazione. Rivista Sperimentale di Freniatria. 1901. Vol. XXVII. p. 1026—1061.

1975. Oddo, G.: Etude sur la localisation des symptomes de la chorée de Sydenham. Rev. de Méd., 1901, 1901, XXI, 27—45, 138—180.

1976. Ohnemus, M.: Hygienische Betrachtungen zum Schulbeginn der kleinen Abcschützen. Unser Hausarzt, S. 99. 1901.

1977. Oláh, G. d'. Partielle Bewusstlosigkeit mit totaler Amnésie. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 579—584.

1978. Oliver, T.: On the Physiology and Pathology of Inheritance, or What do We Inherit fran Our Parents? Lancet, 1900, II, 1335—1341.

1979. Oppenheim, H.: Lehrbuch der Nervenkrankheiten für Aerzte und Studierende. 3. Aufl., 1220 S. Berlin 1902, S. Karger.

1980. Oppenheim, H.: Beitrag zur Prognose der Gehirnkrankheiten im Kindesalter. Berlin. klin. Wochenschr., 1901, XXXVIII, 305—308, 344—346.

1981. Oppenheimer, F.: Selbstmord im kindlichen Lebensalter. Die med. Woche, S. 309. 1901.

1982. Oseretzkowsky, A., und Kraepelin, E.: Ueber die Beeinflussung der Muskelleistung durch verschiedene Arbeitsbedingungen. Kraepelin III (4), 587—690. 1901.

1983. Page, La F.: Diseases of the Upper Air Passages in Relation to Mental Development. Ann. of Otol., Rhinol. & Laryngol., 1901, X, 268—273.
1984. Panse, R.: Wo entsteht der Schwindel. Verhandlungen der deutschen otologischen Gesellschaft, S. 169. Dasselbe: Wiener medicinische Presse, S. 2214. Dasselbe: Die medicinische Woche, S. 487. 1901.
1985. Parville, H. de: Coefficient de vigueur musculaire. La Nature, 1901 XXIX, 38—39.
1986. Patrizi, L. M.: L'ergographie artificielle et naturelle des membres inférieurs (un ergographe crural). C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 457—461.
1987. Pause: Unterricht über Gesundheitspflege in der Schule. Deutsche med. Wochenschr., 1901, XXVII, 46.
1988. Peipers, F.: Consanguinität in der Ehe und deren Folgen für die Descendenz. Allg. Ztsch. f. Psychiat., 1901, LVIII, 793—862.
1989. Petersen, J.: Einfluss des Alkohols auf die geistige Arbeit. Die Enthaltsamkeit, 1900, 11.
1990. Petrèn, K.: Ueber die Verbreitung der Neurasthenie unter verschiedenen Bevölkerungsklassen. Nebst kürzeren symptomatischen Bemerkungen. Deutsche Ztschr. f. Nervenhk., 1900, XVII, 397—412.
1991. Petri. Schulluft. Aus der Schule für die Schule, 13. J. S. 114—121. 1901.
1992. Philippe. Un nouvel ergomètre. Bull. soc. étude psychol. de l'enfant, 1901, I, 60—69.
1993. Pick, A.: Ueber eine neuartige Form von Paramnesie. Jahrb. f. Psychiat. u. Neurol., 1901, XX, 1—35.
1994. Pickett, W.: A Study of the Insanity of Adolescence. J. of Nerv. & Ment. Dis., 1901, XXVIII, 440—454.
1995. Pitres. L'état mental neurasthénique. J. de Méd. de Bordeaux, 1901, XXXI, 685—688.
1996. Poeche, J.: Hygiene der geistigen Arbeit. 135 S. Leipzig 1901, E. Fiedler.
1997. Poeche. Die sexuelle Neurasthenie, ihr Wesen, ihre Ursachen u. naturgemässe Behandlung. 87 S. Leipzig 1901, E. Demme.
1998. Poehl, A. v. Die Nervenüberreizungen als Ursache von Autointoxikationen. Deutsche med. Wochensch., 1901, XXVII, 796—798.
1999. Pope, F. M. Phe Physical Causes of the Slighter Forms of Mental Defects in Children. Lancet, 1901, CLXI, 11—18.
2000 Porak. Rapport annuel de la commission permanente de l'hygiène de l'enfance, présenté à M. le ministre de l'Intérieur pour l'année 1900. Bull. Acad. de Méd., Paris, 1900, 3 s. XLIV, 546—600.
2001. Potts, C. S.: Nervous and Mental Diseases: A Manual for Students and Practitioners. London, H. Kimpton, 1901.
2002. Pröbsting.: Bericht über die 26. Jahres-Versammlung des Deutschen Vereins für öffentliche Gesundheitspflege zu Rostock am 18.—21. Sept. 1901. Centralbl. f. allg. Gesundheitspfl., 1901, 20, 11 u. 12.
2003. Pröbsting.: Zweite Hauptversammlung des Allgemeinen deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege in Wiesbaden. Centralbl. f. allg. Gesundheitspfl., 1901, 20, 7 u. 8.
2004. Pron, L.: Influence de l'estomac sur l'état mental. Paris, Rousset, 1901.
2005. Prowazek, S.: Ermüdung. Die Natur, No. 29. 1901.

2006. Rahn.: Die Aerzte und das humanistische Gymnasium. Reichs. Med.-Anz., 1900, XXV, 429—432.

2007. Rasche, E.: Körperliche Züchtigung als Strafmittel in der Volksschule. Der praktische Schulmann, S. 642—653. 1901.

2008. Rathmann.: Ueber die nach Schädeltrauma eintretenden psychischen Störungen. Vtljsch. f. gerichtl. Med., XXII, 1—34.

2009. Raymond.: Clinique des maladies du système nerveux. Hospice de la Salpêtrière (Année 98—99) V. Série. Paris, O. Doin, 1901. Pp. 678.

2010. Raymond.: Les équivalents psychiques de l'épilepsie. J. d. Pratic., 1901, XV, 209—212.

2011. Raymond.: L'épilepsie partielle. — Pathogénie et traitement. Arch. de Neurol., 1901, XI, 369—387.

2012. Reckzeh.: Nervöse Tachypnoe. Berlin. klin. Wochensch. 1901, XXXVIII, 452—455, 487—489, 523—526.

2013. Régis.: Insolation et psychoses. Rev. Neurol., 1901, IX, 853—855.

2014. Reid, G. A.: Alcoholism: a Study in Heredity. London, T. Fischer Unwin, 1901. Pp. XVI + 293.

2015. Rein, W.: Ueberbürdungsfrage. Zeit, No. 372. 1901.

2016. Réthi, L.: Experimentelle Untersuchungen über die Luftströmung in der normalen Nase, sowie bei pathologischen Veränderungen derselben und des Nasenrachenraumes. Sitzber. Akad. Wiss. Wien. Math.-Naturw. Kl., Abth. III, 1900, CIX, 17—36.

2017. Richter, K.: Bestrebungen für die Bildung und Erziehung Schwachsinniger Kinder in Italien. Zeitschr. f. d. Behandlg. Schwachsinnig. u. Epilept., 1901, 7—10.

2018. Riemann, P.: Beeinflussung des Seelenlebens durch Taubheit. Kinderfehler, 1900, V, 241—269.

2019. Riemann, P.: Die Selbstthätigkeit der Schüler beim Unterrichte abnormer Kinder. Zeitschr. f. d. Behandlg. Schwachsinn. u. Epilept., 1901, XVII, 11.

2020. Righetti.: Sordomutismo e mutismo con audizione (sordita psichica). Riv. di Patol. Nerv. e Ment., 1900. V, 337—385.

2021. Ritter.: Ueber die Notwendigkeit der Anstellung von Zahnärzten bei allen der staatlichen und städtischen Fürsorge unterstellten Einrichtungen. Bl. f. Volksgespfl., 1901, 13.

2022. Rivière.: La surdi-mutité et l'audi-mutité. Lyon Méd., 1901, XCVI 57—62.

2023. Robin, E.: Contribution à l'étude des malformations dentaires chez les idiots, hystériques et épileptiques. (Thèse.) Paris, 1901.

2024. Robinovitch.: L'idiotie et l'imbécillité chez les enfants. J. de Neurol., 1901, VI, 221—230.

2025. Robinovitch, L. G.: The Relation of Criminality in the Offspring to Alcoholism in the Parents. Med.-Leg. J., 1900, XVIII, 341—351.

2026. Robinovitch, L. G. Idiot and Imbecile Children. Various Causes of Idiocy and Imbecility. The Relation of Alcoholism in the Parent to Idiocy and Imbecility of the Offspring. J. of Ment. Pathol., 1901, I, 14—24, 86—95.

2027. Roller, K.: Das Bedürfnis nach Schulärzten für die höheren Lehranstalten. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, Hamburg, 14, S. 511—520. 1901.

2028. Rosenberg, L. J., & Aronstam, N. E.: Amnesia. Med.-Leg. J., 1900, XVIII, 515—520.

2029. Rosenfeld, G.: Der Einfluss des Alkohols auf den Organismus. 266 S. Wiesbaden 1901, J. F. Bergmann.

2030. Rossi, Cesare.: Sulla durata del processo psichico elementare e discriminativo nei sordomuti. Rivista Sperimentale di Freniatria. 1901. Vol. XXVII. p. 399—414.

2031. Rothgiesser, G.: Einfache Licht-Messvorrichtung. (Abdruck aus: Centralzeitung für Optik.) Pharmazeutische Centralhalle, Dresden, No. 43. 1901.

2032. Rouby. Histoire d'une petite fille assassin. Arch. d'Anthropol. Crim., 1901, XVI, 270—281.

2033. Roure, P. L. La suggestion en pédagogie et en thérapeutique. Et. Publ. p. Pères Comp. de Jésus, 1901, LXXXVIII, 461—480.

2034. Roux, J.: Diagnostic et traitement des maladies nerveuses. Paris, J. B. Ballière & fils, 1901. Pp. 550.

2035. Rubner, M. Russbildner in unseren Wohnräumen. Hyg. Rundschau, 1900, X, 6.

2036. Rüdin, E.: Ueber die Dauer der psychischen Alkoholwirkung. Psychol. Arb., 1901, IV, 1—44.

2037. Saenger, A.: Die häufigsten functionell-nervösen Erkrankungen (Neurasthenie, Hysterie und Nervosität) im Kindesalter. Monatssch. f. Psychiat. u. Neurol., 1901, IX, 321—336.

2038. Saenger, A.: Neurasthenie und Hysterie bei Kindern. 32 S. Berlin 1902, S. Karger. 1901.

2039. Saint-Hilaire, E.: La surdi-mutité, Étude médicale. Paris, Maloine, 1901. Pp. 355.

2040. v. Sallwürk, E.: Helene Keller. 12 S. Aus: Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik u. ihrer Hilfswissenschaften Hrsg. v. F. Mann. Hft. 164. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 1901.

2041. Sanctis, S. de: Psicopatologia delle idee di negazione. Il Manicom. moderno, XVI, 3.

2042. Sanctis, S. de: I fondamenti scientifici della Psicopatologia. Riv. di Sc. biol., 1900, 6—7.

2043. Sanctis, S. de: L'Idiomicrocefalia. Ann. di Nevrol., 1900, XXIII, 265—284, 361—399.

2044. Santesson, C. G. Nochmals über die Ermüdbarkeit des Muskels und seiner motorischen Nervenendigungen. Skand. Arch. f. Physiol., 1901, XI, 333—341.

2045. Sarbó, A. v. Statistik der an Sprachstörung leidenden Schulkinder Ungarns auf Grund der im Jahre 1899 eingelangten Fragebogen. Monatsschr. f. d. ges. Sprachheilk., 1901, März-April.

2046. Sarda. Hérédité normale, hérédité morbide. Nouv. Montpellier Méd., 1901, XLIV, 417—429, 481—494, 528—536, 593—607.

2047. Schanze, G.: Der Gesundheitszustand der Elementarschüler in den Dresdner Volksschulen und die Schularztfrage. Gesunde Jugend, S. 213—223. 1901.

2048. Schenk, F.: Ueber die Bestuhlung von Schulzimmern. Verhandl. d. Ges. deutsch. Naturf. u. Aerzte, 71. Vers., 1899. 1900, 2 Th., 2. Hälfte, 590—591.

2049. Schenker.: Der Alkoholismus in Bezug auf Idioten u. Imbecillen. Ztschrft. f. Schulgesundheitspflege, S. 254. 1901.

2050. Schilling. Behandlung chronischer Chorea durch hypnotische Suggestion. Münch. med. Wochenschr., 1901, XLVIII, 1096—1098.

2051. Schmeichler, L.: Die Augenhygiene am Eingange des 20. Jahrhunderts. Deutschmann's Beitr. z. Augenheilk., H. 46. Hamburg u. Leipzig, L. Voss. 1900, gr. 8°, 163 S.

2052. Schmid-Monnard.: Ueber die Hebung der seelischen und geistigen Fähigkeiten bei minderbegabten Schulkindern. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, S. 331—334. 1901.

2053. Schmid-Monnard.: Ueber den Wert von Körpermassen zur Beurteilung des Körperzustandes bei Kindern. Jahrbuch für Kinderheilkunde und physische Erziehung, S. 50—58. Dasselbe: Correspondenzblatt der deutschen Gesellschaft für Anthropologie, 31. J. S. 130—132. 1901.

2054. Schmidt, P.: Bibliographie des Alkoholismus der letzten 20 Jahre (1880—1900). 1. Tl.: Deutsche Litteratur. 70 S. Dresden, O. V. Böhmert. 1901.

2055. Schmidtmann. Schule und Arzt in den deutschen Bundesstaaten. Vierteljahrsschr. f. gerichtl. Med. etc., 3. Folge, XX, 1.

2056. Schmiegelow, E.: Beiträge zu den Functionsuntersuchungen an Taubstummen in Dänemark. 113 S. Berlin, A. Hirschwald. 1901.

2057. Schmuziger, F.: Beginn des Vormittagsunterrichtes in der Volksschule. Jahresbericht der Schweizer Gesellschaft für Schulgesundheitspflege, 2. J. S. 1—22. 1901.

2058. Schneider, M.: Ueber den Unterricht der Taubstummen. Org. d. Taubst.-Anst. in Deutschld., 1901, 47, 9 u. 10.

2059. Schoemaker, J.: Hysterische Hüfthaltung, Typus Wertheim-Salomonson. Zeitschrift für orthopädische Chirurgie etc.. 8. B. S. 444—460. 1901.

2060. v. Schrenck-Notzing.: Litteratur über Psychologie und Psychopathologie der vita sexualis. Zeitschrift für Hypnotismus, S. 274—284. 1901.

2061. Schröer, H.: Wie weit geht die Aufgabe der Schule bezüglich der körperlichen Erziehung? Monatsschrift für das Turnwesen, S. 257—262. 1901.

2062. Schröer, H.: Die Ermüdungsmessungen und die Anwendung ihrer Ergebnisse auf den Turnunterricht, insbesondere auf die Zwischenturnstunden. Monatsschrift für das Turnwesen, S. 97—103, 110—111, 132—137. 1901.

2063. Schultze Fr.: Ein Fall von hysterischer Taubheit. Deutsche Aerzte-Zeitg., 1901, 4.

2064. Schulz, Osc.: Quelle der Muskelkraft. Festschrift für Prinzregent Luitpold von Bayern, Med. S. 319—338. 1901.

2065. Schulze, H.: Ueber moral insanity. Diss. Berlin 1901. 43 S.

2066. Schumann, W.: Die Grundzüge der pädagogischen Pathologie. Weimar, R. Wagner Sohn, 1900, 108 S.

2067. Schuyten, M. C.: Over de veranderlijkheid der spierkracht bij kinderen gedurende het kalender en het schooljaar. (Résumé en langue française: Sur la variabilité, de la force musculaire des enfants pendant les années civile et scolaire.) Paedologish Jaarboek hrsg. v. Schuyten. II. S. 1—112. Antwerpen 1901.

2068. Schuyten, M. C.: La force musculaire des élèves à travers l'année. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 432—434.

2069. Seliger, P.: Ueber den Shock, namentlich nach Contusionen des Bauches. Prager med. Wochensch., 1900, XXV, 337—338, 350—351, 363—365, 376—378, 399—400, 462—463, 472—474, 492—494, 517—518, 539—541, 552—554, 573—574, 584, 596—598, 608—611.

2070. Sérieux, P.: La démence précoce. Gaz. Hebd. de Méd. et de Chir., 1901, XLVIII, 229 - 233.

2071. Shuttleworth, G. E., & Beach, F. B.: Pathologic Anatomy of Idiocy. Alien & Neurol., 1900, XXI, 677—680.

2072. Sichelstiel, Gg., u. P. Schubert: Die Nürnberger Schulbank. Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl., 1901, XIV, 2.

2073. Sichelstiel, G., u. Schubert, P.: Nochmals die Nürnberger Schulbank. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Hamburg, 14, S. 520—530. 1901.

2074. Simon: L'interpretation des sensations tactiles chez des enfants arriérés. Année Psychol., 1900 (1901), VII, 537—558.

2075. Simon: Experiences de copie. Essai d'application à l'examen des enfants arriérés. Année Psychol., 1900 (1901), VII, 490—518.

2076. Simon: Le développement de la tête chez les enfants anormaux. Bull. Soc. Etude Psychol. de l'Enfant, 1901, II, 109—115.

2077. Sklarek: Körperlänge und Körpergewicht bei idiotischen Kindern. Allg. Zeitschr. f. Psychiat. 58, 1112—1125.

2078. Sollier, P.: L'hystérie et son traitement. Paris, Alcan, 1901. 294 S.

2079. Sollier, P.: Psychologie de l'idiot et de l'imbécile. 2. Aufl. Paris, Alcan, 1901. 236 S.

2080. Sollier, P.: Psychologie de l'idiot et de l'imbécile. (2e éd., revue.) Paris, Alcan, 1901. Pp. iv + 236.

2081. Sommer, R.: Diagnostik der Geisteskrankheiten. Für praktische Aerzte und Studirende. (II. Aufl.) Berlin und Wien, Urban & Schwarzenberg, 1901. Pp. 408.

2082. Spassof, S.: Contribution à l'étude de l'instinct sexuel et de ses transformations dans les maladies mentales. Toulouse, Saint-Cyprien, 1901. Pp. 98.

2083. Spitzner, A.: Pädagogische Pathologie im Seminarunterricht. Pädagogische Blätter für Lehrerbildung, S. 378—383, 426—436, 497—509. 265—574. 1901.

2084. Stanticus: Pflege der Sinne. Blätter für höheres Schulwesen, S. 142—144. 1901.

2085. Starcke, E.: Zur congenitalen Chorea. Diss. Jena 1900. 38 S.

2086. Steinhardt, J.: Ueber Lüftung von Schulzimmern. Das Schulhaus, 1900, 5, S. 155.

2087. Stich: Wert und Bedeutung der Leibesübungen, besonders der Volks- und Jugendspiele für Schule und Volk. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Hamburg, S. 548. 1901.

2088. Stöhr, L. E.: Wie erlange ich die Spannkraft meiner Nerven wieder? (Heilung durch Willensimpulse.) 236 S. Leipzig 1901. Modernes Verlagsbureau, C. Wigand.

2089. Stritter, P.: Die Heilerziehungs- und Pflegeanstalten für schwachbefähigte Kinder, Idioten und Epileptiker in Deutschland und den übrigen europäischen Staaten. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses. 1902. 140 S.

2090. Strümpell, A.: A Text-book of Medicine for Students and Practitioners. (3d Amer. ed.) New York, Appleton, 1901. Pp. 1242.

2091. Sturges, O.: Schularbeit und Schulzucht in ihrer Bedeutung hinsichtlich der Entstehung von Chorea infantilis. Die Kinderfehler, S. 22—31. 1901.

2092. Suck, H.: Hygienische Streiflichter zur Schulbank-Frage. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, S. 478. 1901.

2093. Suck, H.: Die „Berliner Schulbank" und ihre Konkurrenten. Das Schulhaus, S. 261—276. 1901.

2094. Suck, H.: Die Rettigbank und ihr neuester Konkurrent. Zeitschr. f. Schulgespfl., 1901, XIV, 455.

2095. Sudduth, W. X. Fatigue in its Relation to Consciousness. Alien. & Neurol., 1901, XXII, 467—474.

2096. Swift, E. J. Some Criminal Tendencies of Boyhood; a Study in Adolescence. Ped. Sem., 1901, VIII, 65—91.

2097. Talbot, E. S. Race Degeneracy and Dental Irregularities. Alien. & Neurol., 1901, XXII, 495—499.

2098. Talbot, E. S. Juvenile Female Delinquents. Alien. & Neurol. 1901, XXII, 689—694.

2099. Talcott, S. H. Mental Diseases and their Modern Treatment. New York, Boericke & Runyon Co., 1901. Pp. 352.

2100. Tamburini, A.: Les aberrations de la conscience viscérale. C. R. IVe Congrès Int. de Psychol., 1900 (1901), 216—220.

2101. Taylor, J. M. Medical Supervision of Growing Children. Bull. Am. Acad. M., Easton Pa., 1900, V. 48—52.

2102. Tesdorpf, P.: Ueber die Bedeutung einer genauen Definition von Character f. die Beurteilung der Geisteskranken. IV. Internat. Kongress f. Psychol. Paris 1901

2103. Thiersch, J.: Neue Gesichtspunkte für die Untersuchung der neu in die Schule eintretenden Kinder. Zeitschr. f. Schulgespfl., 1901, XIV, 3.

2104. Thomas, H. M. Chorea with Embolism of Central Artery of Retina. A Short Review of the Embolic Theory of Chorea. Bull. Johns Hopkins Hosp., 1901, XII, 321—326.

2105. Toulouse & Marchand. La paralysie générale juvénile. J. de Méd. Paris, 1901, XXI, 117—121.

2106. Toulouse & Marchand. Démence précoce par paralysie générale. Rev. de Psychiat., N. S., 1901, IV. 1—11.

2107. Touraille, E.: De l'épilepsie fonctionelle, primitive et héréditaire, particulièrement de cause et d'origine alcoolique. (Thèse.) Paris 1900.

2108. Tourette, G. de la. Localisation cérébrale des troubles hystériques. Rev. Neurol., 1900, XVIII, 225—227.

2109. Tourette, G. de la. Des rapports de la chorée de Sydenham avec la rheumatisme, la puberté et la chorée dite des femmes enceintes. Rev. Neurol., 1900, VIII, 542—548.

2110. Trapero. Importancia de la educación fisica en la mujer. Med. y. Farm., Burgos, 1900, IX, 569—572.

(Schluss folgt.)

Schriftleitung: F. Kemsies, Weissensee, Königs-Chaussee 6 u. L. Hirschlaff, Berlin W., Habsburgerstr. 6. — **Verlag** von Hermann Walther, Verlagsbuchhandlung, G. m. b. H., Berlin S.W., Kommandantenstr. 14. — **Verantwortlich** für Geschäftliche Mitteilungen und Inserate: Fr. Paasche-Berlin. — **Druck:** J. S. Preuss, Berlin S.W., Kommandantenstrasse 14.

Zeitschrift

für

Pädagogische Psychologie,

Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben

von

Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang VII. Berlin, Juli 1905. Heft 3.

Beiträge zur Psychologie und Pädagogik der Kinderlügen und Kinderaussagen.

Veröffentlichungen des Vereins für Kinderpsychologie zu Berlin.

I. Einführung.

Von Ferdinand Kemsies.

Die erste Lüge ist nach der biblischen Erzählung schon im Paradiese vorgekommen, sie bildete den Anfang des Sündenfalls; die listige Schlange belog Eva und verleitete sie zur Uebertretung des göttlichen Verbots. Durch dieses Dokument ist das Vorhandensein der Lüge in der Menschheit seit ältesten Zeiten bezeugt und auch zugleich auf die psychologische Verbindung der bewusst falschen Aussage mit dem Vergehen oder Verbrechen hingewiesen. Die Lüge ist seitdem in allen Zonen, zu allen Zeiten, bei allen Völkern, auf allen Entwicklungsstufen in stetem Gebrauch. Die Kinderlügen findet man bei allen Kindern, in allen Familien, Schulen und Erziehungsanstalten.

Dennoch wird die Lüge, von einigen Fällen abgesehen, seit alters her streng verurteilt und als Falscheid seit Jahrtausenden mit schweren Strafen belegt. Die Lügenhaftigkeit gilt heute als

Merkmal geistig-moralischen Tiefstandes oder krankhafter Veranlagung und wird psychiatrisch behandelt, die Kinderlüge pädagogisch mit verschiedensten Mitteln und Methoden bekämpft. Doch bleibt sie ebenso schwer ausrottbar wie Irrtum, Vergehen oder Verbrechen, mit denen sie sich leicht assoziiert. Die Lüge erscheint nicht nur in bestimmten Arten ganz gewöhnlich und natürlich bei den Kindern verschiedener Lebensstufen, sondern führt selbst bei hochgebildeten und hochstehenden Personen ein zeitweiliges oder dauerndes Dasein in mancherlei Formen: als konventionelle Lüge, als Geschäftskniff, als Spielertrick, als Kriegslist, als diplomatische Intrigue, die als erlaubt gehalten werden und ihre Existenzberechtigung aus dem Kampfe ums Dasein ableiten; als religiöse Heuchelei, amtliche Liebedienerei, als Klatsch und Verleumdung, denen jede Berechtigung abgeht. „Kurz, wir haben theoretisch die feste Ueberzeugung von der Vortrefflichkeit und Notwendigkeit der Wahrheit und von dem hohen Werte derselben, und doch setzen wir uns über keine Notwendigkeit im Drange des Lebens so rasch hinweg als über die schlichte Wahrhaftigkeit."[1])

Die Häufigkeit des Vorkommens von Lügen und ihre Qualität geben einen allgemeinen Massstab ab für das geistige und moralische Niveau eines Volkes, eines Standes oder eines Individuums. Reisende versichern uns, dass die wilden Völker treffliche Fähigkeiten im Lügen entwickeln und sie fortwährend anwenden. Man braucht jedoch nicht ins Ausland zu gehen, um die Verlogenheit ganzer Volksstämme kennen zu lernen. Zweck[2]) berichtet bei der Schilderung des Kulturzustandes der Litauer folgendes. „Sie halten es für ihr gutes Recht, den Deutschen, der ihnen ihrer Meinung nach an Klugheit bei weitem nachsteht, zu überlisten. . . Im Handel zu betrügen, halten sie für keine Sünde. . . Der alte Litauer tritt mit gutmütigem, harmlosem Gesicht als Zeuge vor Gericht auf und macht seine Angaben; aber nur zu oft muss man wahrnehmen, dass er dabei zielbewusst einen Meineid geleistet hat. Jedes Mittel ist ihm recht, wenn er hofft, den Richter dadurch betrügen zu können. Er weiss die handgreiflichsten Tatsachen meisterhaft zu verdrehen, und zum

---

[1]) A. Matthias, Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin? München 1904.

[2]) Deutsches Land und Leben in Einzelschilderungen. Litauen von A. Zweck. Stuttgart 1898. S. 181 ff.

Eide ist er sehr bald bereit. Rachsucht, kleinlicher Gewinn, ja allein die Zeugengebühren oder die amüsante Reise nach einer Stadt sind imstande, ihn zum Meineide zu bestimmen, und nicht selten kommt es vor, dass Zeugen zweier Parteien das gerade Gegenteil beschwören, trotzdem ihnen vom Richter in der dringendsten Art der Widerspruch vorgehalten wird." Inwieweit hier unbewusste Fälschungen mit unterlaufen, ist natürlich nicht festzustellen. Von den Masuren erzählt derselbe Schriftsteller:[1])

„Eigenartig ist dem Charakter des Masuren eine gewisse Pfiffigkeit, auf die er sich im allgemeinen nicht wenig zu gute tut. Er hält es für sein gutes Recht, andere zu übervorteilen. . . Der Deutsche hat mit dem Misstrauen zu rechnen, das der Masure allen Personen gegenüber zeigt, die ihm an Bildung überlegen sind, und kann darauf gefasst sein, dass er ihn durch Lügen und Verstellen zu überlisten sucht, wo sich nur eine Gelegenheit darbietet. — Sonst ist der Masure im allgemeinen als ehrlich zu bezeichnen, wenn er sich auch schwer an den Gedanken gewöhnen kann, dass das Holz im Walde, die Fische im See und z. T. das Wild auf den Fluren nicht Gemeingut aller sein sollten." Neben der absichtlichen Lüge aus unedlen Motiven tritt auch die Phantasielüge in der Unterhaltung auf. „Das Vorwalten der Phantasie vor klar verständiger Ueberlegung, dem die empfindungsvollen masurischen Volkslieder ihren Ursprung verdanken, zeigt sich bei den Sagen und — bei den abenteuerlichen Erzählungen in den Spinnstuben. Da hört man, wie ein gewaltiger Wels an eine Angel angebissen hat und den Fischer, der aus Angst, er möchte sich losreissen, auf ihn zustürzt, wie einen Reiter durch die Fluten trägt, bis er samt dem Mann mit einem Netze gefangen wird. Da hört man von unermesslichen Fischzügen, durch welche arme Leute ganz plötzlich zu ungeheurem Reichtum gelangten und dann auch wohl vor Freude starben, von grossen Hechten mit silbernen Ketten u. dgl. m. —"

Ein Volk wie das deutsche arbeitet systematisch an der Jugend, um den Wahrheitstrieb bei ihr zu stärken und dauernd lebendig zu erhalten. Dennoch wird von guten Kennern der englischen Erziehung behauptet, dass die englische Jugend bei weitem die deutsche an Wahrhaftigkeit übertrifft, aus dem einfachen Grunde, weil der Zwang in der Erziehung und die Straf-

[1]) Masuren von A. Zweck. Stuttgart 1900. S. 206.

androhung weniger oft angewendet wird. Wir könnten also sagen, dass wir die Lüge unsern Kindern durch falsche Erziehungsmethoden unbewusst aufnötigen. Damit hängt zusammen, dass sie oft epidemisch als Schulkrankheit auftritt. Die Schüler sind in einem steten Einvernehmen darüber, dass der Lehrer gewisse Vorkommnisse unter ihnen, z. B. sexuelle Verirrungen oder Zechereien, nie erfahren darf, und treten eventuell geschlossen als Lügner auf; sie betrachten den, der seine Lügnerrolle nicht gut durchführt, sondern Geheimnisse preisgibt, als räudiges Schaf und stellen ihn kalt.

Im allgemeinen drängt sich inbezug auf die Entwicklung der Wahrheitsliebe bei den Völkern die Ueberzeugung auf, dass die fortschreitende Kultur mit den Mitteln der Kunst, Wissenschaft und Technik, die moderne Zivilisation durch Rechts-, Humanitäts- und Sittlichkeitsbestrebungen ein fundamentales Wahrheitsbewusstsein bei den Völkern weben und das Schamgefühl vor der Lüge aufrichten helfen.

Doch wird von der Erziehung zukünftig ein grösserer Beitrag hierzu gefordert werden, entsprechend der zunehmenden Einsicht in Entstehung und Verlauf, schädliche Neben- und Nachwirkungen der Kinderlügen, insbesondere für die Entwicklung des Gemüts- und Willenslebens des Einzelnen und der Gesamtheit. Zur Zeit herrscht bei Eltern und Lehrern noch eine beschämende Unkenntnis auf diesem Gebiet. Man begegnet wohl der allgemeinen Ansicht, dass nicht alle sogenannten Lügen des Kindes im strengsten Sinne des Wortes Lügen sind, sondern mehr oder minder unbewusste Ausflüsse der kindlichen Phantasie und Redeweise oder gar Angstlügen, die daher nicht streng beurteilt werden dürften; nur wo eine wirkliche Lüge nachgewiesen ist, da soll ein energischer, erzieherischer Eingrifl stattfinden. In dieser Allgemeinheit ist der Satz nicht unrichtig, hat aber für die grosse Zahl schwieriger und komplizierter Fälle wenig Wert. Glücklicherweise kommen viele Kinder, namentlich der gebildeten Familien, aus dem Lügen ohne besondere Anstrengungen ihrer Erzieher heraus, doch gibt es Ausnahmen, die viel Sorge bereiten, und nur zum kleinen Teil als pathologisch zu bezeichnen sind; bei den Kindern der ärmeren und ungebildeten Volksschichten ist die eigentliche Lüge noch stark verbreitet und wird durch das Milieu hartnäckig konserviert. Da wird nun der zukünftige Pädagoge mit einer Reihe von Massregeln zu Felde ziehen müssen,

die gleicherweise die Vorbeugung wie die Heilung zum Zwecke haben.

Der Gesetzgeber wird sich ihm anschliessen müssen. Das Strafgesetzbuch nimmt zwar auf den unfertigen psychologischen und ethischen Zustand des Kindes schon heute Bedacht, indem es bis zum 12. Lebensjahre absolute Strafunmündigkeit zusichert, für die Zeit vom 12. bis zum 18. Lebensjahre Freisprechung verlangt, wenn bei Begehung einer strafbaren Handlung die zur Erkenntnis ihrer Strafbarkeit erforderliche Einsicht nicht vorhanden war; war sie bereits vorhanden, so kommt ein geringeres Strafmass in Anwendung. Es fragt sich, ob die angegebenen Altersgrenzen für gerichtliche Zeugenaussagen und für alle jugendlichen Personen zweckmässig gewählt sind, ob nicht bei Personen mit geringer Schulbildung andere Daten und noch andere für geistig minderwertige anzusetzen sind; es fragt sich, welche Typen man unter den Begriff geistiger Minderwertigkeit rubrizieren soll; heute ist die geistige Minderwertigkeit ein vielgenanntes, aber zu wenig gekanntes Phänomen. Ferner soll der Gesetzgeber nicht nur das Kind vor den Begriffen der Erwachsenen schützen, sondern auch umgekehrt den Erwachsenen vor den Begriffen und Aussagen der Kinder und deshalb die gerichtlichen Aussagen der Kinder richtig beurteilen lernen.

Wie steht es endlich mit der Lüge und Aussage bei Hysterie, Epilepsie, moral insanity? und bei krimineller Geistesverfassung der Kinder? Dieses den Medizinern in erster Linie zu unterbreitende Material ist bei weitem nicht vollständig vorhanden und gesichtet.

Die Wichtigkeit der angedeuteten Probleme und das vermehrte Interesse, welches man dem Studium der Kinderaussagen neuerdings in Pädagogik, Rechtsprechung und Medizin entgegenbringt, rechtfertigt zur Genüge das Unternehmen des Vereins für Kinderpsychologie zu Berlin, ein grosses Material von Kinderlügen und Kinderaussagen zusammenzubringen, es für wissenschaftliche und praktische Zwecke bereit zu stellen und psychologisch zu bearbeiten. Eine Kommission von Psychologen, Pädagogen, Juristen und Medizinern ist am Werke. Die gesamte Literatur über den Gegenstand wird in Vereinsberichten behandelt, eine Reihe interessanter Fälle daraus analysiert, neue Beobachtungen hinzugetragen; im Anschluss an die Untersuchungen zur Psychologie der Aussage sind Serienexperimente in Schulen aller Art im Gange.

Die Berichte, Vorträge, Diskussionen und Abhandlungen werden unter fortlaufender Numerierung hierselbst zum Abdruck kommen. Beiträge von anderer Seite werden gern in die Sammlung aufgenommen.

Literatur-Uebersicht.

Albanel und Legras, les enfants menteurs. Revue philanth. et Sem. med. 1899.

Delbrück, Anton, Die pathologische Lüge und die psychisch abnormen Schwindler. Stuttgart, 1891.

Demoor, Die anormalen Kinder. Altenburg, 1901.

Duprat, Le Mensonge. Paris, Alcan, 1903.

Fénélon, Erlebnisse des Telemach, deutsch von Rückert.

Gerock, Karl, Illusionen und Ideale. Stuttgart, 1886.

Groos, Karl, Das Seelenleben des Kindes. Berlin, 1904.

Gross, Hans, Kriminalpsychologie. Leipzig, 1905.

Gross, Hans, Handbuch für Untersuchungsrichter. Graz, 1899.

Guillerment, J., Cas de mensonge infantile. Archives de psychologie, publiées par Th. Flournoy et Ed. Claparède. tome II. Genève, 1903.

Hall, Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik, deutsch von Stimpfl. Altenburg, 1902.

Holtei, Karl von, Vierzig Jahre.

Jonckheere, T., Notes sur la psychologie des enfants arriérés. Archives de psychologie. tome II.

Kant, Ueber ein vermeintliches Recht, aus Menschenliebe zu lügen.

Keller, H., Der grüne Heinrich.

Koch, Das Nervenleben in gesunden und kranken Tagen. 6. Auflage. Ravensberg, 1896.

Lazarus, Leben der Seele. Bd. II. 2. Aufl. 1878.

Lobsien, N., Aussage und Wirklichkeit bei Schulkindern. Beiträge zur Psychologie der Aussage. Herausgg. von Stern. I. Folge. 2. Heft. S. 26—89. Leipzig, 1903.

Matthias, Adolf, Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin? München, 1897.

Motet, les faux temoignages des enfants devant la Justice. 1887.

Oppenheim, Rosa, Ueber Erziehbarkeit der Aussage bei Schulkindern. Beiträge z. Psychol. d. Aussage. II. Folge. Heft 3. 1905.

Oppenhoff, Das Strafgesetzbuch für das Deutsche Reich. 14. Ausg. von Delius. Berlin 1901.

Plüschke, Zeugenaussage der Schüler. Rechtsschutz. 1902.

Richter (Jean Paul), Levana. Flegeljahre. Quintus Fixlein.

Rousseau, J. J., Bekenntnisse, übers. von Denhardt. Reclam.

Rousseau, J. J., Emil. Reclam.

Sachse, Ueber die Lüge. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. 1896.

Schmidt, Encyclopädie der Pädagogik. Artikel Wahrhaftigkeit.

Scholz, Friedrich, Die Charakterfehler des Kindes.

Stern, William, Beobachtungen über nichtpathologische Erinnerungstäuschungen bei Schulkindern. Beitr. zur Psych. d. Aussage. I. Folge. I. Heft. S. 121—123.

Stern, W., Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörsprodukt. Experimentelle Schüleruntersuchungen. I. Teil. Ibid. I. Folge. 3. Heft. 1904. (Auch gesondert als Buch erschienen.)

Stern, W., Ueber Schätzungen, insb. Zeit- und Raumschätzungen; ibid. II. Folge. I. Heft. S. 32—72.

Stern, Clara und William, Erinnerung und Aussage in der ersten Kindheit; ibid. II. Folge. 2. Heft. S. 31—67. 1905.

Sully, Untersuchungen über die Kindheit, deutsche Uebers. von Stimpfl.

Tepe, Die Lüge und die praktischen Ideen. Ztschr. f. exakte Philosophie. 1862.

Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. Gütersloh, 1893.

Trüper, Lüge. Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik von W. Rein.

Weinrich, Dora, Kindheitseindrücke. Ztschr. f. Pädag. Psychologie. 1904.

II. Zur Einteilung der Lügen und Aussagen.

Von Ferdinand Kemsies.

Die Durchführung einer Untersuchung über Kinderlügen und Kinderaussagen scheint eine Begrenzung des Stoffes nach der empirischen Seite kaum zuzulassen, vielmehr als Ergänzung das Studium der Lügen der wenig kultivierten Völker und der ungebildeten Individuen hochstehender Kulturnationen zu fordern. Dagegen ist eine prinzipielle Festsetzung, was man unter Lügen überhaupt und Kinderlügen im besondern verstehen will, sofort vonnöten, wenn wir dem Begriff der Lüge auch später eine gewisse psychologische Breite zuerkennen werden.

Nach Sully ist die Lüge eine Aussage, welche mit dem vollen Bewusstsein ihrer Unwahrheit und zu dem Zwecke der Irreleitung gemacht wird. S. lässt in dieser Definition die wechselnde psychologische Beschaffenheit des der Aussage zugrunde liegenden Sachwissens und der Aussage selbst dahingestellt, er nimmt eine

ziemlich einfache Beziehung zwischen beiden an, sodass etwa ein richtiges Wissen bei einem Subjekt vorhanden sein kann, das in der Aussage falsch dargestellt wird; freilich könnte man in dem Ausdruck „mit dem vollen Bewusstsein ihrer Unwahrheit" eine Hindeutung auf Schwierigkeiten erblicken. Er lässt die Fälle, in denen ein objektiv falsches Wissen, ein Sachirrtum, subjektiv für richtig erklärt und korrekt in der Aussage zum Ausdruck gebracht wird, ferner die Fälle, in denen ein objektiv falsches Wissen auch subjektiv als solches erkannt und durch absichtlich falsche Darstellung zu einer sachrichtigen Aussage führt, u. a. unbesprochen. Sully gibt jedoch zu, dass das volle Bewusstsein der Unwahrheit Kindern oft mangelt. Wie steht es damit bei Erwachsenen?

Das Strafgesetzbuch für das Deutsche Reich betrachtet ein Zeugnis als falsch, wenn es eine objektive[1]) Unwahrheit enthält, d. h. wenn eine demselben wesentlich angehörende Angabe objektiv unrichtig ist oder absichtlich und gegen besseres Wissen verschwiegen wurde; ein irrtümliches Für-falsch-halten des Schwörenden genügt nicht. Hierin liegt ein wesentlicher Unterschied gegen die übliche Begriffsbestimmung der Lüge, bei der die objektive Wahrheit gar nicht untersucht, sondern die blosse absichtliche Fälschung der Aussage beurteilt wird.

Danach kann allgemein ein objektiv unrichtiges Wissen, das der Nachprüfung durch andere unterzogen wurde, in der Ueberzeugung des Subjekts den Index „richtig" haben, jedoch auf den objektiven Befund kommt es bei der Frage, ob Falscheid oder nicht, an; die subjektive Ueberzeugung wird erst später untersucht. Bekundet der Zeuge eine objektive Unwahrheit, ohne ein Wissen davon zu haben, indem er vielleicht die Ueberzeugung der materiellen Richtigkeit seiner Aussage festhält, so begeht er einen objektiven Irrtum, aber keine zu ahndende Eidesverletzung. Doch entsteht die weitere Frage, ob er sich eine Fahrlässigkeit hat zu schulden kommen lassen, d. h. einen (nach dem Gesetz) vermeidlichen Irrtum oder wenigstens einen Mangel an der nötigen Vorsicht, wodurch ein rechtsverletzender Erfolg eintritt und Strafe verwirkt wird. Nun kann ein Irrtum, d. i. eine unbewusste Fälschung, auch in der sprachlichen Bekundung zum

[1]) Oppenhoff. l. c. S. 381.

Vorschein kommen, indem sie sich trotz redlicher Bemühung des Zeugen mit seinem Wissen um die Sache nicht deckt; hierbei spielen Sprachunfertigkeit, Suggestionen u. a. mit; Erinnerungstäuschungen gehören, streng genommen, nicht hierher, sondern müssen dem Wissen um die Sache zugerechnet werden, werden aber gemeinhin an dieser Stelle aufgeführt. Dieser Fall der unbewussten Aussagefälschung ist vom Gesetzgeber nicht genügend vorgesehen, er hat natürlich als gerichtlich straffrei zu gelten.

Da bei der gerichtlichen Zeugenschaft der Eid abgelegt wird, dass Zeuge nach bestem Wissen die reine Wahrheit sagen, nichts verschweigen und nichts hinzusetzen werde, also der Wille zur Wahrheit beteuert wird, so ist der gerichtliche Falscheid nach deutschem Recht durch drei Merkmale charakterisiert: 1) Durch den Willen zur Unwahrheit, d. i. ein subjektives volitionales Moment; der dolus setzt das Bewusstsein voraus, dass das (wissentlich falsch) Bekundete zum Nachteil einer Partei gereiche. Der dolus ist natürlich oft nicht erweisbar, wenn er bestritten wird; 2) durch die volle Unterscheidung zwischen der richtigen (aber nicht gemachten) und der falschen (statt jener gemachten) Aussage, d. i. ein subjektives intellektuelles Moment; diese Erkenntnis macht den Willen zur Wahrheit, resp. Unwahrheit eigentlich erst zu einem solchen, macht ihn intellektuell frei; so lange jene Erkenntnis fehlt, ist er nur ein unklares Streben mit gänzlich ausserhalb einer Berechnung liegendem Erfolg. Auch diese postulierte Erkenntnis ist in vielen Fällen nicht nachweisbar, obwohl sie bestimmend mitgewirkt haben kann. 3) Inbezug auf das vorhandene Sachwissen von objektiv-logischer Natur wird eifriges Bemühen, jeden Irrtum, jeden Mangel an Vorsicht auszuschliessen, vorausgesetzt. Es wird die Unwissenheit insofern bestraft, als der Schwörende es eben unterlassen hat, sich zuvor genügend über die Tatsachen zu unterrichten oder sie in das Gedächtnis sich zurückzurufen. Dabei wird eine generelle Uebereinstimmung zwischen objektiver Wahrheit und subjektiver Ueberzeugung (subjektiver Wahrheit) als normal gefordert, die jedoch nicht immer vorhanden und gewiss nicht durch den Richter nachweisbar ist, falls sie vom Zeugen geleugnet wird.

Aus dem ganzen Symptomenkomplex des Falscheids geht hervor, dass der Richter recht oft nicht in der Lage sein kann, ihn als subjektive Unwahrheit festzulegen, wenn er auch objektiv

vorhanden zu sein scheint; nicht aber auf das objektive Moment kommt es allein an, sondern eben auch auf das schwer zu fassende subjektive Moment, auf den dolus und die volle Erkenntnis, die den Falscheid psychologisch, juristisch und ethisch stigmatisieren.

Die Gesichtspunkte, welche der Richter beim Falscheid anlegt, stützen sich auf psychologisehe Wahrnehmungen und besagen in allgemeiner Darstellung folgendes:

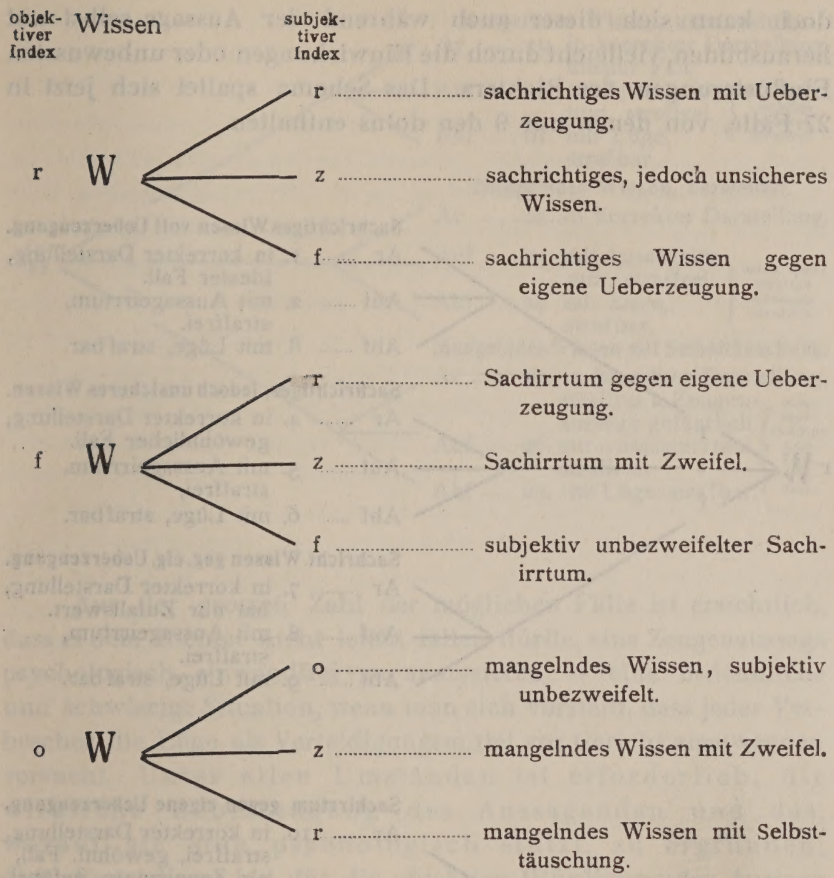
Jedes Wissen kann objektiv gemessen und als richtig oder falsch bezeichnet werden, oder es kann auch ein Sachwissen gänzlich fehlen (rW, fW, oW), mit jedem Wissen verbindet sich aber auch ein subjektiver Index (hinter W zu stellen), nämlich die durch Nachdenken oder Nachprüfung des Subjekts oder aus andern Faktoren entstehende Ueberzeugung, dass es eben richtig, falsch oder zweifelhaft ist, u. a. (Wr, Wf, Wz). Nun kann ein objektiv richtiges Wissen (rW) in der Ueberzeugung des Subjekts einen andern Wert erhalten (Wf) oder umgekehrt, ja der subjektive Index kann in aufeinanderfolgenden Zeiten wiederholt wechseln, entsprechend den psychologischen Entwicklungszuständen des Subjekts. Der Gesetzgeber nimmt an, dass der objektive Index generell mit dem subjektiven übereinstimmt oder zur Uebereinstimmung gebracht werden kann (rWr, fWf). Das trifft jedoch nicht immer zu; es gibt auch rWf, fWr, rWz, fWz und andere Fälle mit verschiedenen Indizes. Jede sachrichtige Aussage kann daher auf einem blossen Zufall beruhen oder dem Zeugen ganz unwahrscheinlich vorkommen.

Bei Versuchen z. B., in denen Objekte momentan beleuchtet werden, oder beim Ausspähen nach Objekten, die sich in grösserer Entfernung befinden, oder bei solchen, die eine geringe Abweichung gegen ihr gewöhnliches Aussehen zeigen, kommen sachliche Täuschungen vor, die nicht auszumerzen sind, und die von jedem Beobachter als richtige Wahrnehmungen mit voller Ueberzeugung ausgegeben werden.

Durch Variation der Indices gelangt man zu einer ersten Einteilung und Terminologie des den Aussagen überhaupt und Lügen im besonderen zugrunde liegenden Wissens. Wir stellen ein Schema mit 9 Hauptfällen auf:[1])

---

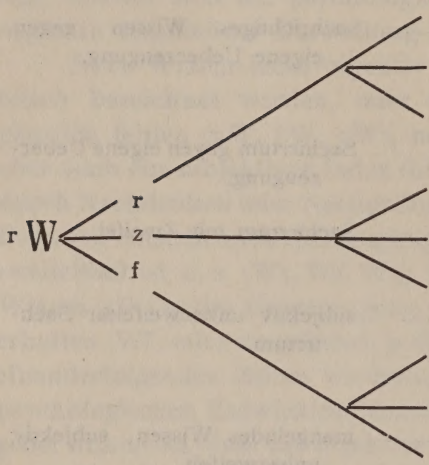
[1]) Vergl. Sitzungsberichte des V. f. Kinderpsychologie zu Berlin. Diese Zeitschrift. 1905. Heft 2.



Dabei bleibe es dahingestellt, ob der Unterschied zwischen objektivem und subjektivem Index durch normale oder anormale psychologische Vorgänge erklärbar ist. Ferner erwäge man, dass die Zahl der objectiven und subjectiven Indices vermehrt werden kann.

Weiterschreitend setzen wir hinter das Wissen die Aussage (A), d. h. die hörbare oder sichtbare Darstellung des Wissens mit bekannten Mitteln, gleichgiltig, welche Indizes das Wissen aufweist. Es handelt sich hier um die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Zeugen, verschiedene Aussagen über denselben Gegenstand bilden zu können, von denen die eine nach seiner Ueberzeugung richtig (Ar), resp. unbewusst gefälscht (A u f) oder bewusst gefälscht ist (A b f); der letzte Fall schliesst den dolus ein,

doch kann sich dieser auch während der Aussage selbst erst herausbilden, vielleicht durch die Einwirkungen oder unbewussten Einflüsterungen des Richters. Das Schema spaltet sich jetzt in 27 Fälle, von denen nur 9 den dolus enthalten.



Sachrichtiges Wissen voll Ueberzeugung.

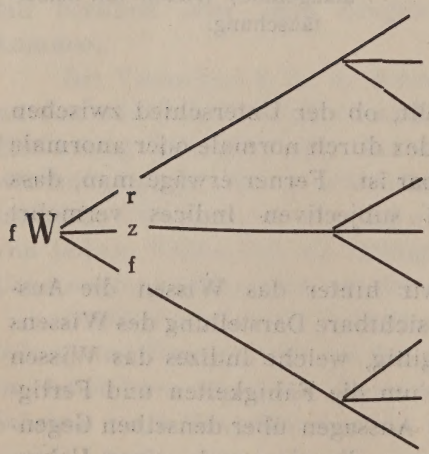
Ar ..... 1. in korrekter Darstellung, idealer Fall.
Auf ..... 2. mit Aussageirrtum, straffrei.
Abf ..... 3. mit Lüge, strafbar.

Sachrichtiges, jedoch unsicheres Wissen.

Ar ..... 4. in korrekter Darstellung, gewöhnlicher Fall.
Auf ..... 5. mit Aussageirrtum, straffrei,
Abf ..... 6. mit Lüge, strafbar.

Sachricht Wissen geg. eig. Ueberzeugung.

Ar ..... 7. in korrekter Darstellung, hat nur Zufallswert.
Auf ..... 8. mit Aussageirrtum, straffrei.
Abf ..... 9. mit Lüge, strafbar.



Sachirrtum gegen eigene Ueberzeugung.

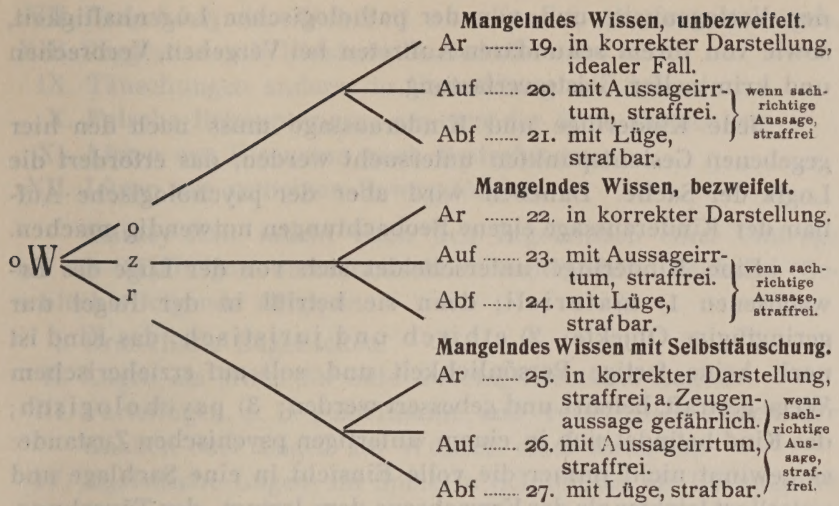
Ar ..... 10. in korrekter Darstellung, straffrei, gewöhnl. Fall, als Zeugenauss. gefährl.
Auf ..... 11. mit Aussageirrtum, straffrei. } es kann eine sachrichtige Aussage entstehen, die deshalb straffrei ist.
Abf ..... 12. mit Lüge, strafbar.

Sachirrtum mit Zweifel.

Ar ..... 13. in korrekter Darstellung, straffrei.
Auf ..... 14. mit Aussageirrtum, straffrei. } es kann eine sachrichtige Aussage entstehen, straffr.
Abf ..... 15 mit Lüge, strafbar.

Unbezweifelter Sachirrtum.

Ar ..... 16. in korrekter Darstellung, straffrei.
Auf ..... 17. mit Aussageirrtum, straffrei. } wenn sachrichtige Aussage, straffrei.
Abf ..... 18. mit Lüge strafbar.



Aus der grossen Zahl der möglichen Fälle ist ersichtlich, dass es dem Richter nicht leicht fallen dürfte, eine Zeugenaussage psychologisch einwandfrei zu analysieren — eine bedenkliche und schwierige Situation, wenn man sich vorstellt, dass jeder Verbrecher die Lüge als Verteidigungsmittel vor Gericht anzuwenden versucht. Unter allen Umständen ist erforderlich, die wirkliche Ueberzeugung des Aussagenden und das, worauf sie sich psychologisch stützt, zu ergründen; diese Feststellung hat für die objektive Würdigung der Aussage mitunter gar keinen Wert, aber sie ist für die Frage nach dem dolus nicht zu entbehren. Die objektive Bedeutung der Aussage muss in einem besonderen Verfahren geprüft werden. Erst der Zeuge, dann die Sache; nicht umgekehrt.

Nun gibt es aber zahlreiche Uebergänge von der eigentlichen Lüge zum Sach-Irrtum und zum Aussage-Irrtum, weil das subjektiv-intellektuelle und selbst das objektiv-logische Moment der richtigen Erkenntnis schwankt. Es lassen sich zwischen diese 27 Aussagen ganze Reihen von Uebergangsfällen einschalten, vielmehr fast jeder konkrete Fall gehört bei genauer Analyse zwischen die Definitionen des Schemas. Ferner gibt es innerhalb des Willens zur Unwahrheit Uebergänge von unedlen bis hinauf zu moralischen Motiven. Endlich muss man trennen die Lüge als einfachen moralischen Defekt von dem dauernden Hang zum Lügen,

der Verlogenheit, und von der pathologischen Lügenhaftigkeit, sowie von ihrem sekundären Auftreten bei Vergehen, Verbrechen und krimineller Geistesverfassung.

Jede Kinderlüge und Kinderaussage muss nach den hier gegebenen Gesichtspunkten untersucht werden, das erfordert die Logik der Sache. Daneben wird aber der psychologische Aufbau der Kinderaussage eigene Beobachtungen notwendig machen.

Eine Kinderlüge unterscheidet sich von der Lüge des Erwachsenen 1) materiell; denn sie betrifft in der Regel nur geringfügige Objekte; 2) ethisch und juristisch; das Kind ist noch keine fertige Persönlichkeit und soll auf erzieherischem Wege gestraft, belehrt und gebessert werden; 3) psychologisch; das Kind befindet sich in einem unfertigen psychischen Zustande: es gewinnt nicht immer die volle Einsicht in eine Sachlage und unterliegt leichter als der Erwachsene dem Irrtum, der Täuschung, der Suggestion u. a., es setzt den innern und äussern unsittlichen Anreizen einen geringeren Widerstand entgegen, es erweist sich in der Durchführung der Lüge noch nicht geschickt genug, spinnt sie nicht fein genug aus. Die psychologischen Züge einer Kinderlüge sind es, die für die pädagogische und gerichtliche Beurteilung und Behandlung ins Gewicht fallen; sie nötigen uns, der Entstehung der Lüge im konkreten Fall unsere ganze Aufmerksamkeit zuzuwenden. Eine Einteilung der Kinderlügen auf empirischer Grundlage lässt sich z. Zt. nur in groben Zügen entwerfen.

Sully führt eine längere Reihe gut differenzierter Beispiele an.

I. Die kleinen Kniffe oder gespielten Lügen, mit einem Minimum absichtlicher Täuschung.

II. Fälle, wo das Kind sich Nichtseiendes einbildet und den Anblick des Vorhandenen verliert.

III. Fälle, in denen das Kind leichtfertig das Gegenteil von dem sagt, was ihm gesagt wurde, oft aus dramatischem Spieltrieb.

IV. Autosuggestionen und Selbsttäuschungen.

V. Uebertreibungen, um starke Wirkungen zu erzielen, Prahlereien.

VI. Schmeicheleien, schwärmerische Ergüsse mit etwas Verstellung und Schlauheit, aber ohne Hintergedanken.

VII. Umgehung der Wahrheit aus Furcht, Anstoss zu erregen.
VIII. Suggestion mit Illusion des Gedächtnisses u. a.
IX. Täuschungen anderer in Verbindung mit Scherz.
X. Falsche Behauptungen, um von der Spur abzulenken.
XI. Lügen aus Eigensinn nach Bestrafungen.
XII. Lügen aus gemeinen Beweggründen.

Stanley Hall macht nach den Ergebnissen einer Umfrage bei 12—14jährigen amerikanischen Stadtkindern beiderlei Geschlechts folgende Gruppen:

I. Krankhafte Lügenscheu.
II. Lügen als Mittel für edle Zwecke, heroische Lügen.
III. Parteilügen, z. B. gemeinsame und verabredete Lügen der Knaben oder Lügen auf Wunsch einer Autorität.
IV. Egoistische Lügen im Spiel, in Schulnöten als Deckmantel für Schwächen.
V. Selbsttäuschungen.
VI. Pathologische Lügen.
VII. Beschönigungsmittel für Lügen.

Aus dem bisher bekannten Material, das wir den Untersuchungen von Stern, Binet, St. Hall und Sully verdanken, lassen sich 10 Gruppen von hierher gehörigen Erscheinungen für die Untersuchung aussondern:

I. Die uneigentliche Lüge im Spiel: Komödien, Kniffe, Ränke, Verstellungen.
II. Der Aussageirrtum und die Suggestibilität.
III. Der Sachirrtum: Wahrnehmungsfälschung, Urteilsfälschung, Erinnerungsfälschung u. a.
IV. Die Lüge aus entschuldbaren Gründen: aus Angst, Verlegenheit, Schmeichelei, Prahlerei u. a.
V. Die Lüge aus unedlen Motiven: aus Selbstsucht, Trotz, Neid, Rachsucht u. a.
VI. Die Lüge aus edlen Motiven: aus Scham, Hingebung für andere oder für eine Partei, auf Befehl einer Autorität u. a.
VII. Die Verlogenheit als kindlicher Charakterfehler (Grenzzustand).
VIII. Die pathologische Lügenhaftigkeit: bei Hysterie, Epilepsie, moral insanity, Paralyse.

IX. Die kriminelle Geistesverfassung: bei Betrug, Urkundenfälschung, Diebstahl, Einbruch, Verbrechen gegen das Leben u. a.

X. Die Aussagen geistig minderwertiger Personen.

III. Kinderaussagen und Aussagepädagogik.

Autorreferat von William Stern.

Der Inhalt einer Aussage ist entweder richtig oder unrichtig; die Absicht des Aussagenden ist entweder aufrichtig oder unaufrichtig. Bei der Beurteilung von Kinderaussagen zeigt sich nun im allgemeinen das Bestreben, die beiden Alternativen mit einander identisch zu setzen. D. h.: 1. eine Aussage, die aufrichtig ist, gilt im allgemeinen auch für richtig — man findet diese Ueberzeugung oft bei Kriminalisten, welche kindliche Zeugenaussagen als vollgiltige Beweismittel annehmen. 2. eine Aussage, die ihrem Inhalt nach unrichtig ist, wird auch im allgemeinen ihrer Absicht nach für unaufrichtig gehalten — so von jenen zahlreichen rigoristischen Pädagogen (Eltern und Lehrern), die in allen falschen Aussagen „Lügen“ sehen und strafen.

Hiergegen ist nun die dritte Möglichkeit zu betonen: dass die Aussagen objektiv unrichtig und doch subjektiv aufrichtig sein können. Dass es solche ungewollten Aussagefälschungen bei Erwachsenen und Kindern gebe, ist ja von allen Einsichtigen schon immer bemerkt worden; aber über den grossen Umfang ihres Auftretens, über die Bedingungen ihrer Entstehung und die Aussichten auf ihre Verminderung hat doch erst das neuere psychologische Experiment aufgeklärt.

Vortragender berichtet nun über seine an etwa 40 Volksschulkindern zwischen 7 und 14 Jahren angestellten Experimente, die, da sie längst veröffentlicht und an verschiedenen Stellen referiert[1]) worden sind, hier nur in aller Kürze erwähnt seien. Den Kindern wurde (jedem einzeln) ein farbiges Bild einer Bauern-

[1]) vgl. diese Zeitschrift 1904. S. 161 ff.

stube gezeigt, das sie 1 Minute lang aufmerksam betrachten mussten. Unmittelbar darauf mussten sie den Inhalt des Bildes, zunächst in freiem „Bericht", sodann in einem „Verhör" beschreiben. Dem Verhör lag eine, die wesentlichen Elemente des Bildes umfassende Frageliste zu Grunde, in die auch einige Suggestivfragen (d. h. Fragen, die auf garnicht vorhandene Gegenstände gingen) eingestreut waren. — Während nun im Bericht die Kinder nicht schlechter abschnitten als Erwachsene bei ähnlichen Versuchen — etwa 6% aller Berichtsangaben waren falsch — lieferte das Verhör das überraschende Ergebnis von 33% Fehlern. Besonders schlimm waren die Antworten auf Farbenfragen (Haarfarbe, Kleiderfarbe u. s. w.); hier war jede zweite Antwort falsch. Auch die Suggestionsfragen lieferten im Durchschnitt 33% Fehler; bemerkenswert war hierbei, wie die Suggestibilität deutlich vom Alter der Kinder abhängig war. Man vergleiche folgende Liste der Fehlerprozentsätze:

	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Knaben	49%	28%	19%
Mädchen	51%	49%	18%

Die Liste zeigt ferner das — eine weitere Nachprüfung verdienende — Ergebnis, dass die beiden Geschlechter auf der Unterstufe und auf der Oberstufe ziemlich gleich stehen, dass dagegen die 10—11jährigen Mädchen hinter den gleichaltrigen Knaben beträchtlich zurückbleiben. —

Der zweite Teil des Vortrags bezog sich auf die praktischen Folgerungen. Diese betreffen zunächst die Zeugnisfähigkeit des Kindes. Vor Gericht sowohl, wie in der Schule und im Hause muss die Kindesaussage als Grundlage von Verurteilungen und Bestrafungen sehr viel vorsichtiger gehandhabt werden, als es gegenwärtig der Fall ist. Die hohe Suggestibilität der Kinder muss den verhörenden Richtern, Lehrern und Eltern die Mahnung auferlegen, sich nicht durch stark suggestive Fragestellung und autortativen Antwortzwang zu Mitschuldigen an der Verdunkelung der Wahrheit zu machen. Als besonders markantes Beispiel hierzu erwähnte Vortragender das heut übliche Konfrontationsverfahren. Wird einem Kinde der Beschuldigte mit der Fragestellung gegenübergestellt: „Ist das der und der, den Du dort gesehen hast?" — so ist das die schärfste denkbare Suggestion; an die Stelle solcher Einzelconfrontation hätte die „Wahlconfron-

tation" zu treten, bei der das Kind den etwaigen Schuldigen aus einer grösseren Zahl ihm gleichzeitig gegenübergestellter Personen herauszusuchen hätte.

Doch die wichtigste positive Folgerung der obigen Einsichten liegt auf pädagogischem Gebiet: die Aussagefähigkeit muss durch Erziehung und Unterricht systematisch erhöht werden. Denn es handelt sich hier nicht um Eigenschaften des Kindes, die eine angeborene Konstante bedeuten und daher unbeeinflussbar sind. Erziehbar ist nicht nur die Beobachtungsfähigkeit, sondern auch und vor allem die Selbstkritik gegenüber den regellos sich aufdrängenden Gedächtnisvorstellungen und der Widerstand gegen die Suggestion.

Als vor mehr als 100 Jahren der Ruf nach einer „Anschauungs"pädagogik laut wurde, da lächelten manche, dass man das, was doch jeder von selbst könne, nämlich Sehen und Hören, erziehen wolle. Ganz ähnlich verhält es sich heut mit der Forderung einer „Erinnerungsschulung". Damit ist nicht etwa die Einführung eines besonderen Unterrichtsfaches gemeint; vielmehr lassen sich erinnerungspädagogische Massnahmen zwanglos in eine Reihe von Fächern, z. B. Anschauungs-, Zeichnen-, Aufsatz-, Naturgeschichtsunterricht eingliedern. Wenn heute im Anschauungsunterricht die Kinder angehalten werden, an einem vor ihnen hängenden Bild alles zu benennen, was sie darauf sehen, so mache man die kleine Modifikation: man zeige ein Bild, drehe es um und lasse sie nun sagen, was sie darauf gesehen haben; so ist aus dem Anschauungsunterricht ein Erinnerungsunterricht geworden. Das Wesentliche hierbei aber wäre, dass dem Kinde nach der Beschreibung das Bild von neuem gezeigt werde mit der Anweisung, selber die begangenen Fehler herauszusuchen. In dieser Selbstkorrektur liegt das eigentlich erziehliche Moment.

Die Frage, ob die Aussage erziehbar sei, ist nun in neuester Zeit auch der experimentellen Behandlung unterworfen worden. Zunächst hat Marie Borst Versuche an Erwachsenen veröffentlicht, nach denen die Prüflinge bei mehrfach wiederholten Aussageversuchen einen Fortschritt zeigten. In Breslau aber sind soeben Versuche abgeschlossen worden, die auf Anregung des Vortragenden eine Lehrerin, Frl. Oppenheim, an 30 Schulmädchen angestellt hat. Alle Kinder wurden dreimal mit drei verschiedenen Bildern geprüft; zwischen je zwei Prüfungen lag ein

Vierteljahr. Nach jedem Versuch wurde das Bild wieder gezeigt, das Kind zur Selbstkorrektur aufgefordert und auf die nicht selbst gefundenen Fehler ausdrücklich hingewiesen. Damit nicht durch verschiedene Schwierigkeit der Bilder die Ergebnisse einseitig beeinflusst würden, war die Reihenfolge der Bilder bei je 10 Kindern eine andere. Das Resultat ist das erwartete und in pädagogischem Interesse erwünschte: Der Fehlerprozentsatz der Aussage nahm von Versuch zu Versuch beträchtlich ab.[1])

IV. Kommen Lügen bei Kindern vor dem vierten Jahre vor?

Von Karl L. Schaefer.

Ueber die moralische Entwickelung des Kindes in den ersten vier Lebensjahren, über Tugenden und Untugenden in dieser frühen Periode ist manches geschrieben worden. Romanschriftsteller, Dichter, auch Philosophen haben kurze Aussprüche oder längere Abhandlungen darüber veröffentlicht. Aber wir haben es hier zumeist mit Resultaten rein spekulativer Deduktionen oder mit vagen Verallgemeinerungen vereinzelter Beobachtungen zu tun, denen ein eigentlicher, positiver wissenschaftlicher Wert nicht innewohnt. Die Autoren sind denn auch zu widersprechenden Ergebnissen gelangt. Nach den einen kommt das Kind als ein vollkommener Engel auf die Welt, nach anderen sind die Kinder von Natur hochmütig, höhnisch, neidisch, flatterhaft, faul, heuchlerisch und lügnerisch. Speziell von der letzteren Eigenschaft hat Montaigne gesagt, die Lügenhaftigkeit der Kinder wachse in gleichem Masse wie sie selbst. Auch Perez, sonst als Forscher auf dem Gebiete der Kinderpsychologie anerkannt, behauptet, man könne wenigstens bei gewissen Kindern schon von der Wiege an die Zeichen einer angeborenen Disposition zu verschlossenem Wesen, zu Verstellung und List bemerken.

[1]) Die ausführliche Darstellung dieser Versuche wird im nächsten Heft der „Beiträge zur Psychologie der Aussage“ erscheinen.

Betrachten wir allein die Resultate der wirklich wissenschaftlichen, exakten Beobachtung, so zeigt sich, dass die Seele des Neugeborenen insofern ein unbeschriebenes Blatt ist, als dasselbe von den Dingen seiner Umgebung schlechterdings nichts weiss und versteht. Es hat weder ein klares Bewusstsein von dem, was es möchte, noch von den Mitteln, es zu erlangen; es kann also noch gar kein Heuchler sein. Aber etwas Psychisches bringt das Kind freilich mit auf die Welt, und etwas sehr Wesentliches, nämlich die Fähigkeit, die erhaltenen Eindrücke im Gedächtnis zu bewahren und zu verwerten. Die Art, wie ein Kind aus seinen Erfahrungen neue Ziele seines Strebens kombiniert, und wie es sie zu erreichen sucht, ist sicherlich individuell verschieden, je nach den psychischen und somatischen Vererbungsfaktoren und den äusseren Umständen, die dabei mitspielen; ich denke in letzterer Hinsicht besonders an erzieherische Einflüsse. So wird mit fortschreitender Entwickelung das eine Kind in höherem, das andere in geringerem Grade zur Lügenhaftigkeit neigen, weshalb es für das psychologische Studium der Kinderlügen sehr erspriesslich, ja notwendig sein dürfte, die Untersuchung auf möglichst viele einzelne Kinder auszudehnen.

Das wissenschaftliche Tatsachenmaterial, welches bis jetzt über das Vorkommen von Lügen bei Kindern unter vier Jahren gesammelt ist, ist noch recht dürftig. Was aber an Beobachtungen vorliegt, spricht im ganzen viel mehr gegen als für das Lügen ganz junger Kinder.

Dies hängt jedenfalls damit zusammen, dass für die Lüge eine gewisse geistige Reife erforderlich ist. Denn zur Lüge gehört zunächst das volle Bewusstsein der Unwahrheit. Es muss das Richtige vom Falschen, das Reale vom bloss Gedachten scharf unterschieden werden. Ein weiteres Kriterium der Lüge ist die klare Absicht der Täuschung eines anderen (zu dem Zwecke, einen auf geradem Wege nicht erreichbaren Vorteil zu erlangen oder jemandem Schaden zuzufügen).

Sobald ein Kind so weit gediehen ist, Wünsche oder andere Zustände, sei es durch Worte, sei es durch Gebärden, zu kennzeichnen, kommen Behauptungen vor, die offensichtlich falsch sind, ohne dass man sie darum zu den Lügen rechnen dürfte. So antwortete mein eigener, jetzt bald zweijähriger Sohn vor einiger Zeit öfter auf die Frage: „Ist Deine Flasche leer?“ mit „ja“, auch wenn die Flasche noch halb voll war. Hier handelt

es sich allem Anschein nach nicht um eine echte Lüge, sondern viel eher um einen Mangel an Verständnis für Sinn und Gebrauch des Wortes „Ja". Das bekräftigen viele andere meiner Beobachtungen. Ich will hier nur ein Beispiel anführen. Ich gab einmal dem Kinde ein dunkel eingebundenes Buch und fragte: „Ist das Buch rot?" Das Kind erwiderte sofort „ja!" Ich fragte dann gleich weiter: „Oder ist es blau?" und wieder sagte das Kind prompt: „ja". Sein „Ja" erscheint mehr als eine — ich möchte fast sagen reflektorische — Reaktion auf den fragenden Ton des Sprechenden, denn als eine eigentliche Affirmation. (Die Negation kommt überhaupt noch nicht vor.)

Clara und William Stern[1]) haben bei ihrer dreijährigen Tochter ebenfalls das „Ja" als objektiv unwahre Antwort auf einfache Fragen und Suggestivfragen beobachtet. Auch sie erblicken darin keine Lüge, sondern führen dies „Ja" nach genauer Prüfung der obwaltenden Umstände auf den Wunsch des Kindes zurück, wider bessere Erkenntnis auf die Intentionen der Eltern einzugehen. Die Autoren bezeichnen derartige Unwahrheiten als in das Gebiet der provozierten Pseudolügen gehörig. Als dasselbe Kind $2^1/_2$ Jahre alt war, wurde es einmal von der Mutter gescholten, weil es sein Brüderchen gekniffen hatte. Mit den Worten: „Nein, nein" suchte das Kind die peinliche Zurechtweisung von sich abzuwehren. Es wollte nichts davon hören. Aus einem solchen Nein der Ablehnung mag sich — wie die Beobachter wohl nicht mit Unrecht vermuten — vielleicht allmählich ein Nein der regelrechten Ableugnung entwickeln. Mit $4^1/_2$ Jahren gab das Kind auf die Frage, ob es nicht ein gewisses Bedürfnis befriedigen müsse, oft die Antwort „nein", die es einmal auf ernste Mahnung dahin interpretierte, es müsse wohl eigentlich, es wolle aber noch nicht, womit das Kind der echten Lüge offenbar sehr nahe kam. Vor dessen 4. Jahre haben aber Clara und William Stern eine solche nicht beobachtet, und das Gleiche gilt von den bekanntlich sehr sorgfältigen Aufzeichnungen Preyers über seinen Sohn, die allerdings nur die drei ersten Jahre umfassten. Preyers Knabe pflegte im 19. und 20. Monat beim Verspüren eines Entleerungsbedürfnisses ein eigenartiges Grunzen hören zu lassen, worauf er dann regel-

[1]) Erinnerung und Aussage in der ersten Kindheit. Stern's Beitr. z. Psychol. d. Aussage. II, 2, S. 31 ff.

mässig fortgeholt wurde. Schliesslich äusserte er die Grunzlaute auch, wenn er bloss aus Langeweile anderswohin getragen zu werden wünschte, und zeigte, wenn sein Vorhaben gelang, grosse Heiterkeit. Ob dabei eine absichtliche Täuschung vorlag, lässt Preyer ausdrücklich unentschieden, betont aber, dass das ganze frühere und spätere Verhalten des Kindes dagegen spräche, ebenso die Ausübung des in Rede stehenden Kunstgriffes während des Fahrens im Wagen unmittelbar nach der Wartung.

Aehnliches beobachtete Oltuszewski schon im 12. Monat und ich selbst an meinem Knaben um die Mitte des zweiten Jahres. Seit dieser Zeit pflegt der letztere, wenn er auf den Arm genommen zu werden wünscht und es auf andere Weise nicht erreicht, das ihm geläufige Wort für die Anzeige eines Bedürfnisses zu äussern. Dieses Wort ist meines Erachtens dann ein Ausdruck des Gedankens: „Ich möchte jetzt ebenso aufgenommen werden, wie es sonst geschieht, wenn ich zum Zwecke der Entleerung fortgebracht werde", wie denn bekanntlich zur Zeit des beginnenden Sprechens ein und dasselbe Wort unter verschiedenen Umständen Sätze verschiedenen Inhaltes vertreten kann. An eine absichtliche Täuschung möchte ich ebensowenig glauben wie Preyer, obgleich die Möglichkeit natürlich nicht auszuschliessen ist. Wie lebhaft übrigens der intensive Wunsch, auf den Arm genommen zu werden, die Vorstellung aller jener Vorgänge weckt, bei denen es regelmässig zu geschehen pflegt, beweist der Umstand, dass mein Sohn, wenn alle anderen Mittel erschöpft waren, sich gelegentlich mit einem gewissen Heroismus aus freien Stücken heftig den Kopf stiess in der Erwartung, zur Stillung seines nun sachlich motivierten Schmerzgeschreies doch noch aufgehoben zu werden.

Miss Shinn[1]) berichtet, dass das von ihr beobachtete Mädchen im Alter von fast zwei Jahren es liebte, sich die Füsse und Zehen küssen zu lassen. Einmal erhielt auch das Knie einen Kuss, nachdem die Kleine geklagt hatte, es tue ihr weh. Späterhin streckte sie es dann mehrmals unter dem gleichen „Vorwande" aus, um es auf derselben Stelle küssen zu lassen. Hinter diesem Vorwande möchte vielleicht ein strenger Sittenrichter eine

---

[1]) Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes. Bearbeitet und herausgegeben von Prof. W. Glabbach und G. Weber. Langensalza 1905, S. 207 u. 227 ff.

Lüge erblicken. Aber abgesehen davon, dass diese Lüge immerhin eine sehr unschuldige gewesen wäre, ist nicht erwiesen, dass nicht wirklich jedesmal unangenehme Sensationen vorhanden waren, die den kindlichen Wunsch nach Beseitigung durch eine Liebkosung erweckten. An einer anderen Stelle des Buches ist erwähnt, dass die blosse Erinnerung an frühere Schmerzen schon Schmerzäusserungen auslöste, was auch nach sonst bekannten Beobachtungen über die Lebhaftigkeit kindlicher Vorstellungen ganz glaubhaft erscheint.

Muss man einerseits die eigentliche Lüge gegen die blossen subjektiven Uebertreibungen in der Darstellung eines objektiven Tatbestandes abgrenzen, so andererseits gegen gewisse harmlose Unaufrichtigkeiten oder Verstellungen, die in das Gebiet der Neckerei oder des schelmischen Spieles gehören. Wohlbewusste schalkhafte Täuschungen anderer kommen schon bei Kindern unter vier Jahren vor, aber ihnen fehlt völlig das, was erst der echten Lüge den Charakter des Bösen, Verabscheuenswerten verleiht, nämlich die Absicht der Erlangung eines unerlaubten oder unrechtmässigen Vorteils.

Nicht unter die Rubrik der echten Lüge gehören auch jene, vom dritten Jahre an häufiger vorkommenden unwahren Erzählungen und Berichte, die — um irgend ein Beispiel zu bringen — etwa mit den Worten beginnen: „Als ich mal Soldat war“ oder „Als ich mal ein Kaninchen war“. Hier geht einfach die sehr tätige und fruchtbare Phantasie mit dem klaren, die Ereignisse der Vergangenheit präzise in Raum und Zeit einordnenden Verstande durch. Es fehlt die Unterscheidung des wirklich Erlebten von dem bloss Vorgestellten, und dieser Fehler wird, mindestens zum Teil, auf die ausserordentliche sinnliche Lebhaftigkeit der Vorstellungen im Kindesalter zurückzuführen sein. Ein kleines Mädchen aus meiner Verwandtschaft charakterisierte diese Lebhaftigkeit einmal selbst ganz treffend. Es unterhielt sich spielend mit fingierten Personen. Gefragt, wo denn dieselben wären, antwortete sie, sie sähe sie zwar eigentlich nicht, sie wären aber rings um sie in der Luft, womit sie jedenfalls meinte, dass sie dieselben zwar nicht mit dem körperlichen, aber mit dem geistigen Auge deutlich wahrnähme.

Die Verquickung von wirklich Erlebtem und bloss Vorgestelltem kann zu falschen Aussagen führen, die dem ungeschulten Beobachter zuweilen als Lüge erscheinen, ohne es zu sein, da

sie in gutem Glauben gemacht werden. Clara und William Stern haben auch für solche Fälle von Erinnerungstäuschungen Beispiele aus dem dritten Lebensjahre ihres Töchterchens gebracht, die leicht durch andere Beobachter anderer Kinder zu vermehren sein dürften.

Zum Schlusse dieses Berichtes sei es mir gestattet, noch einen meinen eigenen Sohn betreffenden Vorfall, der sich vor einigen Tagen ereignete, zu erwähnen. Das Kind liess beim Spielen einen Teller fallen, der dabei zerbrach. Als die Mutter aus dem Zimmer zu ihm auf den Balkon hinaustrat, wo er ganz allein gewesen war, wurde seine Miene, verlegen und er rief sofort: „Bebe". Es ist dies ein gewöhnlicher Ausdruck des Wunsches, ins Bett gebracht zu werden. Dann, auf die sehr ernste Frage: „Wer hat denn den Teller entzwei gemacht?" antwortete er rasch: „Papa". Es hörte sich an wie eine, freilich höchst ungeschickte, Lüge und anfänglich war ich auch geneigt, es dafür zu halten. Dann aber überlegte ich, dass das Wort „Papa" Verschiedenes bei meinem Sohne wie bei anderen Kindern gleichen Alters bedeuten kann. „Papa" heisst das eine Mal „Papa soll kommen", ein anderes Mal „ich will zu Papa hin", oder es heisst soviel wie „Papa, setze Dich dahin" oder „Papa, nimm mich auf den Arm". In der Regel wird der jeweilige Sinn des Wortes durch entsprechende Gesten unzweideutig erläutert. Es war daher nicht unwahrscheinlich, dass in dem eben erwähnten Falle das „Papa" bedeuten sollte, „ich möchte vor der zu erwartenden Züchtigung zu Papa flüchten". Auch das vorher zu ungewöhnlicher Zeit geäusserte „Bebe" liess sich in ähnlichem Sinne zwanglos deuten. Dass in der Tat diese Auffassung vor der Annahme einer beabsichtigten Lüge den Vorzug verdient, ergab ein bald daraut wieder auf dem Balkon sich abspielendes Vorkommnis. Das Kind hatte dort im Wasser gespielt und seinen Anzug beschmutzt. Als die Mutter mit strafender Miene hinzukam, rief das Kind, wie um sie auf andere Gedanken zu bringen, lebhaft „Ausfahren", und auf die strenge Ermahnung „Du sollst Dich doch nicht schmutzig machen", wiederum „Papa". Dieses „Papa" war nach der ganzen Sachlage nur so aufzufassen, dass das Kind sich von der zürnenden Mutter weg zum Vater hin wünschte.

Ich erwähne diese Vorfälle hauptsächlich deshalb, um daran zu zeigen, wie sorgfältig psychologische Beobachtungen anzustellen

sind, zumal wenn sie ein ganz junges Kind und ein so kompliziertes Problem wie die Lüge betreffen. Die Beobachtungen müssen mit unermüdlicher, zu jeder Stunde des Tages und der Nacht bereitwilliger Geduld und in grosser Zahl gesammelt, mit peinlichster Kritik nach allen Seiten durchdacht, auf ihren Wert geprüft, gesichtet werden. Sonst führen sie leicht zu unrichtigen, wenn nicht gar irreführenden Resultaten. Es ist vielleicht nicht unerlaubt, mit diesem Memento zu schliessen, wo wir demnächst an die Aufgabe herantreten wollen, einen Fragebogen, die Kinderlügen betreffend, zu entwerfen, an dessen Beantwortung wohl auch solche Beobachter teilnehmen werden, die nicht berufsmässig geschulte Psychologen sind.

V. Zur Frage der „Lüge bei Kindern unter vier Jahren".

Von Marcinowski.

Die Fragestellung des Vortragsthemas erfordert eine genaue Feststellung, ob man unter Lüge jede Unwahrheit verstanden wissen will, oder ob man das Bewusstsein des moralisch Verwerflichen dafür unbedingt voraussetze.

Lüge — und das hat ja auch Schaefer so gekennzeichnet — ist die bewusste Unwahrheit, verbunden mit dem Bewusstsein des Unrechts. Vor dem 5. Lebensjahre wird man aber kaum von einem moralischen Begriff der Lüge reden können, sondern höchstens davon, dass ein Kind mit der oder jener Handlung schlechte Erfahrungen gemacht hat, in Konflikt mit seiner Umgebung geraten ist und aus berechtigtem Egoismus diese Handlung ableugnet, ohne dabei das Bewusstsein eines Unrechts zu haben.

Mit dem Wort „ableugnet" habe ich aber schon zum Ausdruck bringen wollen, dass ich ganz entschieden der Ansicht bin, dass das Kind auch vor dem 4. Lebensjahre das Bewusstsein von der Unwahrheit hat, nur fehlt diesem Begriffe eben seine sittliche Komponente, wie dem Kinde in diesem Alter eben sittliche Begriffe überhaupt noch fehlen dürften. Es lässt sich vorerst nur durch

persönliche Nützlichkeitsgründe leiten, die es auf dem Wege eigener Erfahrung erworben hat, und das gilt nicht nur für die negative Form: das Ableugnen, um unliebsamen Folgen aus dem Wege zu gehen, sondern auch für die positive Form, wo eine bewusste Unwahrheit zur Erlangung bestimmter Zwecke und Absichten verwendet wird.

So selbstverständlich es also Lügen und strafbare verwerfliche Unwahrheiten erst dann geben kann, wenn wir in der Entwicklungsgeschichte des Einzelgehirns bis zur Bildung sittlicher Begriffe vorgeschritten sind — man vergesse dabei nicht die Uebergangsstadien —, ebenso selbstverständlich müssen wir zum Studium der Lüge auch das Studium der objektiven Unwahrheit in vollster Breite heranziehen, denn hier liegt die Wurzel der Lüge im engeren Sinne, und wir sind uns doch wohl darüber einig, dass die Erforschung der Lüge auf einer Erkenntnis ihrer Entwicklungsgeschichte ruhen muss.

Wir müssen also entweder unsere Definitien von Lüge ändern und alle Unwahrheiten mit hineinbeziehen, oder dies ausdrücklich neben der eigentlichen Lüge auf unser Programm schreiben, denn das Studium der Genese ist psychologisch fast wichtiger, als das der ausgebildeten Lüge.

Aus demselben Grunde sollten wir, wie ich hier gleich anschliessen will auch alle Unwahrheiten mit in unsere Tätigkeit hineinbeziehen, welche bona fide ausgesprochen wurden, also auch die positiven und negativen Erinnerungsfälschungen, die als solche nicht bewusst sind. Es erscheint mir also als eine nicht ganz glückliche Fragestellung, wenn bei einer eng gefassten Definition von Lüge nach Lügen von Kindern unter 4 Jahren gefragt wird, denn es erscheint mir als unzweifelhaft, dass selbst so kleine Kinder schon das volle Bewusstsein von dem objektiv Unrichtigen ihrer Angaben besitzen. Erst wenn die Kinder unter der erkannten Unwahrhaftigkeit Anderer persönlichen Nachteil erlitten haben, kann ihnen das Bewusstsein des Verwerflichen auf dem Umweg über das unliebsame Empfinden des eigenen Schadens aufdämmern.

Für meine Behauptung will ich noch kurz einige Belege anführen, die mir genau genug beobachtet erscheinen, um sie hier anführen zu dürfen. Herr Dr. Schäfer sprach u. a. von Schmerzen, welche die Kinder gerne vorschützen, um sich irgend einer unbeliebten Situation zu entziehen,

und er betont die Möglichkeit, dass hier doch zuweilen eine wirkliche unangenehme Empfindung vorhanden sein könne, und die Kinder also nicht notwendig die Unwahrheit sprächen.

Demgegenüber möchte ich glauben, dass dies doch im allgemeinen das seltnere Vorkommnis und eine leicht festzustellende Ausnahme ist, während die bewusste Unwahrheit mir als die Regel erscheint und meist folgendermassen zustande gekommen sein wird.

Das Kind hat nämlich die Erfahrung gemacht, dass es gelegentlich eines wirklichen Leibwehes — und welches Kind verfügte wohl nicht über solche Erfahrungen — nicht weiter essen brauchte oder durfte. Mit der ihm eigenen Schlauheit benutzt es nun diese Erfahrung, um sich vor dem Genuss unbeliebter Gerichte zu drücken. Die Mutter, auch ihrerseits durch schlechte Erfahrungen gewitzigt, frägt mit besorgter Miene, wie sie das Kind mit langen Zähnen im Essen herumstochern sieht: „Ist Dir was, fehlt Dir auch nichts?“ und es muss schon ein aussergewöhnlich törichtes Kind sein, was auf solche Fragen nicht sofort mit ja, und der Behauptung grimmigsten Leibwehes reagiert.

Ich kann nicht einsehen, warum das keine Lüge sein soll (bewusste Unwahrheit), und von meiner Tochter muss ich dies bestimmt behaupten, denn sie bekommt die Leibschmerzen mit gesetzmässiger Regelmässigkeit schon während des Genusses der verschiedensten Reisspeisen, während sie bei Chokoladenpudding und ähnlichen Dingen, welche ihr gewöhnlich Durchfall und Kolik bereiten, ebenso gesetzmässig regelmässig ohne die berühmten Leibschmerzen bleibt. Um solche Behauptungen aufstellen zu können, darf man den einzelnen Fall allerdings nicht aus dem ganzen Lebensbilde heraustrennen, sondern man muss ihn im Rahmen des Ganzen verstehen wollen.

Bezeichnender noch für das Zustandekommen einer bewussten Unwahrheit ist folgendes Vorkommnis, weil sich in der Ausdrucksweise des Knaben der kindliche Gedankengang klar widerspiegelt. Ein kleiner Knabe nahm an dem häuslichen Turnunterricht seiner älteren Geschwister Teil, und auch meine damals etwa 8jährige Schwester war an dem Kursus beteiligt, daher kenne ich die Geschichte. Wenn nun dem kleinen Herrn die Sache langweilig wurde, so bezeichnete er seinen Wunsch in äusserst charakteristischer Weise mit den Worten: „Fritz

will: kann nicht." Er drückte also ganz deutlich aus, dass die Behauptung des Nichtkönnens eine unrichtige und keine sachliche war, denn anderenfalls würde er gesagt haben: „Ich mag nicht mehr" oder „ich kann nicht mehr", „ich bin müde". Mindestens mit der letzteren Redewendung würde er sein Ziel genau so gut erreicht haben. Aber der kleine Kerl wusste ganz gut, dass er noch konnte, wenn er nur wollte, und er war auch schon zu gross, um mit den Worten „kann nicht" etwa nur symbolisch den Zustand des dolce far niente bezeichnet haben zu wollen, wie Herr Dr. S. es für die verschiedenen Bewertungen des Lautes Papa z. B. angeführt hat. Wir sehen hier also die bewusste Unwahrheit des vorgeschützten Bauchkneipens an einem anderen Beispiel in seiner Entstehungsart deutlich vor Augen.

Beide Kinder, von denen ich hier spreche, waren durchweg gesund. Ein weiterer Fall hingegen, bei dem ich behaupten muss, dass das 3jährige Mädchen tagtäglich mit vollem Bewusstsein Unwahrheiten zur Erlangung seiner Zwecke benutzte, auch wo es mit der Wahrheit genau so gut zum Ziel gelangt wäre, betrifft ein Kind von ausgesprochenem hysterischen Charakter, der für den Kundigen auch in diesem Alter vollkommen erkennbar ist. Das Mädchen war, abgesehen von seinen nervösen Eigenheiten, ein durchtriebener Racker, welcher alle möglichen Dinge anstellte, um unliebsame Lagen abzukürzen oder seine Umgebung zu tyrannisieren. Das Mädchen lag nämlich monatelang wegen doppelseitiger Hüftgelenkseinrenkung in schweren Gipsverbänden und war unserer eigenen Kinderstube einverleibt, da es einer befreundeten Familie gehörte. Aus langer Weile und offenkundiger Nichtsnutzigkeit verlangte das Mädchen zu den unpassendsten Gelegenheiten auf den Eimer gehalten zu werden, was keineswegs sehr leicht war. Dabei konnte man nicht einmal davon reden, dass dies bloss, wie Herr Dr. S. meint, ein symbolisches Ausdrucksmittel dafür gewesen ist, dass das Kind hochgenommen werden wollte; auch lag bei dem 3jährigen Kinde garnicht das Bedürfnis vor, zu solchen symbolischen Ausdrucksmitteln zu greifen, und angenehm lief die Sache für den kleinen Schlingel auch nicht mal ab, denn wenn die Prozedur resultatlos verlief, so setzte es was. Aber es war unverkennbar, dass es den stets wirksamen Schlachtruf benutzte, um ein zeitweiliges Alleinsein oder dergleichen zu unterbrechen, oder auch um sich

einen Scherz zu machen, was auch in anderer Weise reichlich gelang, und als gelungener Reinfall dem Kinde deutlich bewusst war. Kurz, das Vorspiegeln falscher Tatsachen wurde im guten wie im bösen Sinne sportmässig betrieben, und es war mir interessant, dies gerade bei einem Kinde feststellen zu müssen, bei dem bereits in so jungen Jahren die Kennzeichen einer Hysterie ausgeprägt waren, einer Krankheit, welche sich bekanntlich auch gelegentlich durch eine eigentümliche phantastische Lügenhaftigkeit auszeichnet.

Also noch einmal, ich behaupte: auch Kindern unter 4 Jahren ist die objektive Unwahrheit ihrer Reden bewusst, und ich halte es nicht für zweckmässig, den Begriff der Lüge so eng zu fassen, dass diese und ähnliche objektive Unwahrheiten in unserer Arbeit nicht mehr Platz finden würden.

Besonderheiten in Anlage und Erziehung der modernen Jugend.

Von
Theodor Benda.

(Schluss.)

Der modernen häuslichen Erziehung wird von einer Partei unter den Pädagogen und Aerzten die alleinige Schuld an allen Mängeln physischer und psychischer Natur, wie sie die Grossstadtjugend der höheren Stände aufweist, zugeschoben. Dieser Partei steht eine andere gegenüber, welche dem zweiten Hauptfaktor in der Erziehung, der Schule, die Hauptschuld gibt. Die Wahrheit dürfte auch hier in der Mitte liegen. Ohne Frage sündigt die häusliche Erziehung viel an dem Kinde, ohne Frage aber trägt auch die Schule ein vollgerüttelt Mass an Schuld. Ich habe wiederholt an anderer Stelle darzulegen gesucht, in welcher Weise die Schule in geistiger und leiblicher Hinsicht auf die Entwicklung des Kindes einwirkt. Hier handelt es sich nur darum festzustellen, welche Besonderheiten die moderne Schulerziehung aufweist, wie sie sich den vorhandenen Anlagen des ihr anvertrauten Menschenmaterials und den ebenfalls gegebenen allgemeinen Verhältnissen anpasst.

Die höheren Schulen der Gegenwart sind, wie so vieles andere, eine Schöpfung des 19. Jahrhunderts. Das Gymnasium erhielt seine jetzige Gestaltung durch Verbindung der humanistischen mit den Realfächern; aus der alten lateinlehrenden Realschule bildete sich einerseits das Realgymnasium, andererseits durch Fallenlassen des lateinischen Unterrichts die lateinlose Realschule mit ihrer Oberstufe, der Oberrealschule. Während aber in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts der Humanismus noch in Blüte stand, ist gegenwärtig ein siegreiches Vordringen

der Realbildung in allen zivilisierten Staaten unverkennbar. In fast allen Kulturländern hat man den Realanstalten Berechtigungen verliehen; in Preussen hat die Reform von 1901 ihnen die prinzipielle Berechtigung zum Universitätsstudium gebracht.

Die drei Arten der modernen höheren Schule mit ihren Abarten, den Reformanstalten, bieten trotz ihrer Verschiedenheiten keinen wesentlichen Unterschied in ihren Ansprüchen an die Leistungsfähigkeit der Schüler dar. Es gehört zu den gewissermassen traditionellen Irrtümern, dass die Realanstalten weit geringere Ansprüche stellen, als die humanistischen, und deshalb ein Zufluchtsort für schwächer Begabte seien. In Wirklichkeit haben die Realanstalten ebenso wie die Gymnasien eine grosse Mannigfaltigkeit der Lehrgegenstände und hochgesteckte Lehrziele. Denn wenn auch die Oberrealschule z. B. eine Sprache weniger lehrt, so werden die übrigen Sprachen dafür umso intensiver getrieben; z. B. muss in Preussen das Französische, wie die Lehrpläne bestimmen, nach Art des Lateinischen streng grammatisch gelehrt werden. Dazu kommen die vermehrten Ansprüche in Mathematik, in Stilistik, in den Naturwissenschaften und im Zeichnen. Speziell die Mathematik aber ist ein Fach, für dessen höhere Stufen eine besondere Begabung notwendig ist. Diese Begabung aber ist verhältnismässig selten, und während die alten Sprachen im Notfall gedächtnismässig betrieben werden können, hat der für Mathematik nicht Begabte bei den hohen Anforderungen, die die Realanstalten in diesem Fach stellen, dort einen überaus schweren Stand. Ausserdem ist die Mathematik der weitaus anstrengendste Lehrgegenstand, wie Ermüdungsmessungen ergeben haben.

Wir sehen also, dass alle Arten der höhern Schule bedeutende Ansprüche an die Höhe und Vielseitigkeit der Begabung stellen. Der Schüler soll sich in die Finessen der verschiedensten toten und lebenden Sprachen versenken, er soll mathematische Probleme lösen, er soll geschichtlich und philosophisch denken, wissenschaftliche Abhandlungen über oktroyierte Themen verfassen; er soll naturwissenschaftlich beobachten; er soll eine ungeheuere Menge von Spezialkenntnissen in sein Gedächtnis aufnehmen. Die Erfahrung lehrt aber, dass mathematisch-naturwissenschaftliche und philologisch-historische Begabung sich gegenseitig auszuschliessen pflegen und dass eine bedeutende Gedächtniskraft eine seltene Gabe ist; dass aber Höhe und Viel-

seitigkeit der Begabung, mit starkem Gedächtnis verbunden, wie die moderne Schule sie verlangt, nur einem geringen Bruchteil der Schüler gegeben ist. Zuverlässige Beobachter haben denselben auf höchstens 5% der Schülermasse berechnet.

Es kommt hinzu, dass unsere Lehrpläne zu wenig das Interesse berücksichtigen, welches doch die erste Vorbedingung für das erfolgreiche Betreiben eines Studiums ist. Ich habe in meinem Referat auf dem Nürnberger Kongress für Schulhygiene den Vorschlag gemacht, statistische Erhebungen über die in den einzelnen Fächern erzielten Resultate anzustellen und auf diese Weise zu ermitteln, für welche Fächer Interesse und Begabung vorhanden sind. Nach den bisherigen, allerdings unzureichenden Ermittelungen dürfte für die heutigen Hauptfächer, die alten Sprachen und zum Teil die Mathematik, sowohl Begabung als Interesse fehlen, da sie durchaus mangelhafte Resultate ergeben. Speziell für das Griechische haben unsere jungen Leute, auch diejenigen, die philologisches Talent besitzen, den Sinn verloren; sie gehen an das Studium — eine traurige Erkenntnis für jeden wahren Freund des Hellenentums — mit Widerwillen heran. Das Zeitalter der Elektrizität kann die Sammlung nicht mehr finden, die zum Versenken in die Schönheiten der Antike gehört. Dagegen scheint das Interesse für Geschichte, für Literatur, für Physik und Chemie, für die modernen Sprachen im Steigen begriffen. Auch ist ein gewisses Interesse für die Philosophie, wie vorher erwähnt, in der modernen Jugend unverkennbar; hier könnte die Wiedereinführung des philosophischen Unterrichts viel Gutes wirken. Auch ist für manche wissenschaftlichen Fächer, die die heutige Schule fast ganz ignoriert, entschiedenes Interesse vorhanden: die Schule der Zukunft wird neuen Wissensgebieten, wie Biologie und Anthropologie, Hygiene und Gesetzeskunde, Volkswirtschaftslehre, Technologie u. s. w. ihre Pforten nicht verschliessen können.

Jedes Jahr häuft den Wissensstoff auf allen Gebieten an, der naturgemäss auch in die Schulen eindringt. Wird hier nicht immer wieder strenge Musterung über Altes und Neues gehalten und das Entbehrliche und interesselos Gewordene entfernt oder verkürzt, so muss hier eine Stauung eintreten, welche nach jeder Richtung hin zu bedenklichen Konsequenzen führt.

Es ergibt sich aus dem Gesagten, dass die Anforderungen der heutigen Lehrpläne einen schweren Konflikt zwischen Be-

anspruchung und Leistungsfähigkeit bedingen. Man hat eben nur auf das Wünschenswerte einer möglichst allseitigen Bildung, aber nicht auf die Grenzen, die der menschlichen Rezeptionsfähigkeit gesteckt sind, Rücksicht genommen. Man hat ferner nicht Rücksicht genommen auf die Einseitigkeit der menschlichen Veranlagung und auf die Abhängigkeit der geistigen Leistungsfähigkeit vom Interesse. Man hat ferner nicht Rücksicht genommen auf die körperliche Minderwertigkeit des Materials, unter dem sich z. B. in Preussen 40—70% Kränklicher und Defekter befinden. Die Zahl der Nervösen beträgt nach zuverlässigen Angaben bis 60% aller Schüler.

Die heutigen Lehrpläne sind eben nicht für die wirklichen Durchschnittsschüler, sondern für den oben erwähnten Bruchteil, die Hoch- und Vielseitigbegabten berechnet. Durch die Ueberschätzung ihrer Leistungsfähigkeit wird aber die überwiegende Mehrzahl der Schüler zu Minderwertigen degradiert, mögen ihre Fähigkeiten auch durchaus normale, vielleicht sogar für bestimmte Fächer hervorragende sein.

Ein Beweis für den hohen Grad dieser Ueberschätzung ist es, dass z. B. in Preussen nur 20% das Reifezeugnis und nur 40% das Einjährigenzeugnis erlangen und dass selbst von diesem durchgesiebten Material nur ein geringer Teil in dem für die betreffende Stufe vorgesehenen Normalalter steht. Am deutlichsten wird dieses Missverhältnis bei den Abiturienten — und zwar sowohl der Gymnasien als der Realanstalten —, bei denen ca. 70% zum Teil weit über das Normalalter von 18 Jahren hinaus sind.

Die Minderwertigen aber sind in einer bedauernswerten Lage. Nur die Leichtsinnigen und Gleichgiltigen werden nicht darunter leiden; die Pflichttreuen, die Ehrgeizigen, die von der Furcht vor Strafe und Schande Getriebenen suchen durch verdoppelte Anstrengung, oft bis zur völligen Erschöpfung der Kräfte, dennoch das Ziel zu erreichen. Das Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit, die Kränkungen des Ehrgefühls, die insbesondere dem in den Entwicklungsjahren so reizbaren Gemüt des Knaben und dem empfindlichen Ehrgefühl des Jünglings oft unerträglich dünken, die trübe Atmosphäre, die sie in Schule und Häuslichkeit umgibt, verringern den Lebensmut. Dazu kommt die unhygienische Lebensweise, das fortwährend unter der Hetzpeitsche Arbeiten, der Mangel an Zeit für die Körperpflege und für die Erholung. Sind solche Schüler nicht besonders widerstandsfähig,

sind sie in bezug auf ihr Nervensystem belastet oder sonstwie geschwächt, so sind sie von schweren Gefahren bedroht. Die Schülerselbstmorde aus Verzweiflung über die Misserfolge in der Schule nnd ihre häuslichen Folgen sprechen eine beredte Sprache. Nach der Eulenburg'schen Berechnung, die sich auf amtliches Material stützt, betragen sie ein Viertel aller von Schülern der höhern Lehranstalten begangenen Selbstmorde. Dabei ist noch in Betracht zu ziehen, dass sicherlich manche der geistigen Erkrankungen bei Schülern, auf die dieselbe Statistik etwa 10% der Schülerselbstmorde zurückführt, ebenfalls durch übermässige geistige Anstrengung, unter seelischer Erregung geleistet, entstanden sind.

Dieser übermässige Druck aber hat als unausbleibliche Folge eine Reaktion unter den Schülern selbst gezeitigt: die stetig wachsende Unredlichkeit in den höhern Schulen muss als die Folge der übertriebenen Anforderungen angesehen werden. Tatsächlich gibt es heute nur noch wenige Schüler, die sich nicht wenigstens der sogenannten „Klatschen", Uebersetzungen der klassischen Schriftsteller, bedienten. Es ist dies eine moderne Erscheinung im Schulleben und konnte erst dadurch entstehen, dass durch die Verbreitung und die Verbilligung der Uebersetzungen es den Schülern ermöglicht wurde, dieselben für wenige Pfennige zu erstehen. Dass die leichtfertigen und schlechten Elemente in der Klasse immer versucht haben werden, durch Schwindeleien die Arbeit zu umgehen, ist sicher. Das Charakteristische für die moderne Schule liegt darin, dass sie durch das Uebermass ihrer Anforderungen auch die begabten und gewissenhaften Elemente zwingt, gegen ihr inneres Empfinden sich an dem unmoralischen Treiben zu beteiligen.

Man hat sich daran gewöhnt, den Betrug in der Schule als etwas Harmloses und mit dem sonstigen ethischen Empfinden in keinem Zusammenhang Stehendes zu betrachten. Ob dies ohne weiteres richtig ist, darf angezweifelt werden. Es bleibe dahingestellt, ob die fortgesetzte systematische Ausübung unmoralischer Handlungen in einem Alter, wo die sittlichen Begriffe sich erst festigen sollen, nicht von Einfluss auf das sittliche Empfinden sein wird, und ob nicht der Hauptzweck der Bildung, insbesondere der humanistischen Bildung, die Jugend zum Idealismus zu erziehen, dadurch zum mindesten geschädigt werden kann.

Was die Bildung der Mädchen betrifft, so ist die alte

ästhetisierende Richtung derselben im Absterben begriffen. Die Frauen verlangen eine ihren Fähigkeiten entsprechende Ausbildung, und eine solche kann ihnen nicht vorenthalten werden. Aber, wie aus dem Gesagten hervorgeht, hat die Knabenbildung in ihrer jetzigen Form so vielerlei Mängel, dass ihre Uebertragung auf das weibliche Geschlecht ohne vorhergehende Reformen bedenklich erscheint, umsomehr, als die Mädchen von vornherein eine grössere Kränklichkeitsziffer haben, als die Knaben. —

Aus diesen Besonderheiten in Anlage und in Erziehung, wie ich sie zu schildern versucht habe, ergeben sich nun gewisse Besonderheiten in der Erscheinungsform der modernen Jugend, die dieselbe als echtes Produkt ihrer Zeit kennzeichnen

Was zunächst ihre Konstitution betrifft, so fällt vor allem ihre Neigung zu nervösen Zuständen ins Auge. Es ist gerade in letzter Zeit so vieles und wertvolles über das „nervöse Kind" geschrieben worden, dass ich diesen Begriff als bekannt voraussetzen darf.[1]) Auch in anderer Beziehung lässt der Gesundheitszustand unserer Jugend der höhern Stände viel zu wünschen übrig: Insbesondere sind fehlerhafte Blutmischungen, wie Anämie und Chlorose, zum Teil von nervösen Zuständen abhängig, viel verbreitet. Die Folgen der unhygienisehen Lebensweise, insbesondere des vielen Sitzens während der Wachstumsperiode, zeigen sich in dem überaus häufigen Vorkommen der Engbrüstigkeit, der Skoliose und der Kurzsichtigkeit. Allerdings beginnen jetzt diese Erkrankungen unter dem Einfluss hygienischer Massnahmen seitens der Schule abzunehmen, wie denn überhaupt die allgemeine, sowie die individuelle Gesundheitspflege, insbesondere die rationelle Pflege des Säuglingsalters, gegenwärtig anfangen, auch auf die Kinderwelt ihre segensreichen Wirkungen auszudehnen.

In seelischer Beziehung ist nicht zu verkennen, dass das moderne Grossstadtkind bereits in einem Alter, wo das auf dem Lande oder in der Kleinstadt aufgewachsene gleichbegabte Kind noch die unkomplizierten Regungen einer simplen Kinderseele darbietet, sich durch schnellere Auffassungsgabe, geschärften

[1]) Ich erwähne hier nur von den zahlreichen Schriften: Eulenburg, „Hysterie des Kindes", Oppenheim: „Die ersten Zeichen der Nervosität des Kindesalters", Neumann: „Die funktionellen Nervenkrankheiten des Kindesalters", Trüper: „Die Anfänge der abnormen Erscheinungen im kindlichen Seelenleben", sowie verschiedene Arbeiten Ziehens.

Verstand, durch gesteigerten Wissensdrang, auch wohl durch grössere Fähigkeit zu künstlerischer Betätigung auszeichnet.

Die Kehrseite aber ist das vorzeitige Verwelken der Kindlichkeit, eine ungesunde Frühreife, die sich auch in der teils zu gewählten, teils blasiert-saloppen Ausdrucksweise äussert. Das vorzeitige Teilnehmen an den Streitfragen seiner Zeit hat dem modernen Kinde die kindliche Gläubigkeit genommen; sein Hauptcharakteristikum ist, dass es keinerlei Autorität anerkennt. Die Autorität der Kirche ist geschwunden. Die politischen Vorgänge werden heute bereits von jedem Sextaner kritisiert. Das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern hat sich von Grund aus geändert: im besten Falle herrscht ein freundschaftliches Verhältnis; aber auch ein gänzliches inneres Sichlossagen der Kinder von den Eltern ist heutzutage keine Ausnahme mehr wie früher. Auch die Achtung vor wissenschaftlicher und künstlerischer Autorität ist im Abnehmen. Die Klassiker, speziell Schiller, sind unserer Jugend ein überwundener Standpunkt[1]). Die Schwärmerei für die grossen Gestalten in Sage und Geschichte fehlt schon den jüngeren Kindern. Ist ein oder das andere Kind so altmodisch, zu schwärmen, so muss es seine Gefühle ängstlich vor den Mitschülern verbergen, um nicht ein Gegenstand des Spottes zu werden.

Ob der unzweifelhaft vorhandene Wissenstrieb in richtige Bahnen geleitet ist, ist mehr als zweifelhaft. Es berührt jedenfalls sonderbar, wenn Untersekundaner, wie es tatsächlich geschieht, sich über Materialismus, Theosophie, Hypnotismus, Spiritismus unterhalten, wenn sie Schopenhauer und Nietzsche kritisieren u. s. w.

Es soll nicht verkannt werden, wie viel Tüchtigkeit und ernstes Wollen in einem Teil unserer Jugend steckt. Aber die moderne Ichmoral, die sich in Nietzsche verkörpert und die die Aufrichtung des Egoismus als Idol bedeutet, hat viele unreife Köpfe verwirrt. Ein Streben nach dem Uebermenschentum, ein Haschen nach Originalität ist unverkennbar und tritt am deutlichsten in den literarischen Erzeugnissen mancher oft kaum der Schule entwachsenen modernen Dichter und

---

[1]) Ob die Begeisterung, mit welcher Schiller an seinem 100jährigen Todestage gefeiert wurde, eine nachhaltige Wirkung auf die Jugend ausgeübt hat, bleibt abzuwarten.

Dichterinnen hervor. Charakteristisch ist es auch für das Haschen nach Originalität einerseits und zugleich für die Modernität weltschmerzlicher Gefühle andererseits, dass unsere jungen Komponisten fast durchweg die Molltonarten bevorzugen, sodass der bekannte Musikschriftsteller Heinrich Ehrlich ihnen den Rat erteilen konnte, „sie sollten sich doch bemühen, endlich ein richtiges Durthema zu finden". Schlagworte wie „Recht der Individualität", „Pflicht des Sichauslebens" sind heute schon im Munde der unreifen Jugend, insbesondere unter den Mädchen verbreitet, bei denen eine verfrühte Einführung in die Emanzipationsbestrebungen der Frauen viel zur Verwirrung der Begriffe beigetragen hat. Eine Förderung der eigenen Persönlichkeit mit allen Mitteln wird von dieser neuen Moral nicht nur erlaubt, sondern gefordert. Der Vorwurf des Strebertums, der so oft und vielfach gegen unsere Jugend erhoben worden ist, hat zum Teil seine Berechtigung.

Andrerseits aber fehlt es auch nicht an Idealismus, wie so oft behauptet wird; jedoch ist derselbe nur zu häufig auf falsche Bahnen gelenkt. So weisen die Bewegungen in studentischen Kreisen fast durchweg einen chauvinistischen Charakter auf: ich erinnere hier nur an die Nationalitätskämpfe in Oesterreich, an die antisemitische und die zionistische Bewegung.

Auch ist eine unverkennbare Richtung zu Mysticismus und Askese in der Entwicklung begriffen. Ueber die Hinneigung unserer Jugend zu Theosophie, Spiritismus u. s. w. ist schon gesprochen worden. Die Werke in Literatur und Kunst, die mystischen Inhalt haben, erfreuen sich grosser Beliebtheit unter der Jugend. Die Auffassung in sexueller Hinsicht findet ebenfalls ihr Spiegelbild in den literarischen Erzeugnissen der Moderne; danach zu schliessen, findet sich bei der nachwachsenden Generation neben hochgesteigerter Sinnlichkeit einerseits, asketischer Verachtung der Liebe andrerseits, ebenfalls ein Zug zu mystischer Auffassung der Liebe.[1])

[1]) Ein ins Groteske verzerrtes Bild eines Teiles der modernen Jugend gibt der bedauernswerte Verfasser von „Charakter und Geschlecht" und „Ueber die letzten Dinge", Dr. Otto Weininger. Es ist hier nicht der Ort, dieser seltsamen Blüte des modernen Geisteslebens eine eingehendere Besprechung zu widmen. Nur weniges Charakteristische sei hervorgehoben. Weininger soll, wie sein Biograph berichtet, ein durchaus normales Kind gewesen sein, sich aber in der Pubertätszeit derartig geistig überangestrengt haben, dass sich bei ihm eine schwere Hysterie entwickelte und er später in Geistesstörung, erst 23 Jahre alt, selbst seinem Leben ein Ende machte.

Ein Genie inbezug auf Rezeptionsfähigkeit — er beherrschte mit

Der Grundzug im Wesen des modernen Kulturmenschen, das Skeptisch-Pessimistische, ist auch in dem Wesen des heranwachsenden Geschlechts vorhanden. Wenigstens in seinem äussern Wesen allgemein vorhanden. Jedoch dürfen wir hoffen, dass eine wirklich pessimistische Weltauffassung in diesem Lebensalter die Ausnahme bildet und dass es oft nur ein äusserliches Mitmachen der Mode, ein Nachahmen der Erwachsenen ist, wenn unsere jungen Leute sich so blasiert über den Wert des Lebens, über die Liebe u. s. w. äussern, wenn schon die Kinder von Skepticismus und Pessimismus angekränkelt erscheinen. Wir können glücklicherweise nicht sagen, dass unsere Kinder, wie die Kinder von Rosmersholm, nicht lachen können. Bei den Schülerfahrten, bei den Jugendspielen, ja selbst auf den als so verderblich verschrieenen Kindergesellschaften zeigt sich — oft genug bei den äusserlich blasiertesten — soviel jugendlicher Frohsinn, eine solche Freude am Leben und Lebensgenuss, dass man wohl daraus schliessen darf, dass eine verkehrte Erziehung den grössten Teil der Schuld an dem verschrobenen Wesen unserer Jugend trägt und dass wir durch eine naturgemässere Erziehung auch wieder ein natürlicheres Empfinden werden wecken können.

Ziehen wir das Resultat unserer Betrachtungen, so ergibt sich folgendes: Die Kämpfe der verflossenen Epoche haben eine Erschütterung des Bestehenden mit sich gebracht; sie haben der Menschheit die alten Autoritäten erschüttert und ihr so ihre bisherigen Stützen geraubt, bevor sie neue erfassen konnte. Ein haltloses Hin- und Herschwanken, ein Verneinen des Bestehenden, ein unruhiges Suchen nach Neuem ist die Folge. Diese innere Unsicherheit und Unbefriedigtheit zusammen mit dem intensiv gesteigerten innern und äussern Leben haben eine Erschöpfung

---

20 Jahren, als er sein Hauptwerk schrieb, bereits in phänomenaler Weise das gesamte Wissen -- entbehrte er doch jeder wahren Originalität. Sein Hauptcharakteristikum ist der zersetzende Geist, mit welchem der kaum den Kinderschuhen Entwachsene alles Bestehende einer cynischen Kritik unterzieht, mit welchem er selbst das bisher unangetastet gebliebene Gefühl der Mutterliebe zu secieren unternimmt, mit dem Endergebnis, dass dasselbe ein in jeder Beziehung unsittliches Gefühl sei. Charakteristisch ist es, dass er Schiller „den tüchtigsten Journalisten“ nennt. Auch der Hang zu Mystizismus und Askese findet sich bei ihm. So ist ihm das Weib die Verkörperung der Sünde und eine Erlösung des Mannes von der Sünde nur durch Enthaltung vom Weibe möglich.

der Nervenkraft herbeigeführt, die schon jetzt bedrohliche Erscheinungen zeitigt.

Wie in Zukunft sich diese Verhältnisse gestalten werden, ob die moderne Kulturmenschheit einer Degeneration entgegengeht, die sie schliesslich einer frischeren und leistungsfähigeren Rasse zum Opfer fallen lässt — ob nicht vielleicht eine Anpassung der Menschen an ein labileres Nervensystem eintreten wird, mag dahingestellt bleiben. Tatsache ist, dass bereits gegenwärtig eine grosse Anzahl zum Teil hervorragender Menschen sich mit dieser Labilität ihres Nervensystems abgefunden haben und unbeirrt davon leisten, soviel ihre Fähigkeiten gestatten. Jedoch ist nicht anzunehmen, dass eine solche Anpassung allgemein eintreten kann; hierzu werden nur die kräftigeren Charaktere imstande sein, die durch einen starken Willen — modern ausgedrückt: durch Autosuggestion — ihre Nerven in der Gewalt haben. Aber diese Anpassung ist auch nur eine individuelle. Es bleibt die Gefahr bestehen, dass die Nachkommen an den Klippen scheitern, an denen der Vorfahr mit starker Hand sein Schiff vorüberzusteuern verstanden hat.

Das beste Heilmittel wäre es ja, wenn nach dieser langen Kampfeszeit endlich eine Zeit der ruhigeren Weiterentwicklung eintreten würde. Das aber herbeizuführen liegt nicht in unserer Hand. Die geheimnisvollen Mächte, die am sausenden Webstuhl der Zeit schaffen, lassen sich nicht gebieten. Der erwachsene Kulturmensch kann sich dem Wirbel nicht entringen, der ihn erfasst hat.

Wollen wir versuchen, einen Wandel herbeizuführen, so müssen wir bei dem Kinde anfangen. Ein stilles Reifen muss ihm gegönnt sein. Vor allem muss der Körper des Kindes wieder zu seinem Rechte kommen. Es muss die Erkenntnis sich Bahn brechen, dass, wie zahllose Beispiele beweisen, eine hohe geistige Ausbildung auch in späterem Alter erworben werden kann, dass aber Störungen während der Entwicklung oft einen nicht wieder gut zu machenden Schaden für die ganze Persönlichkeit bedeuten. Allerdings ist man auf dem besten Wege, hier eine Wendung zum Bessern herbeizuführen. Die vielfachen Bestrebungen, die darauf gerichtet sind, der Jugend eine naturgemässe Lebensweise wiederzugeben, wie Veranstaltung von Jugendspielen, mässigen Sportübungen, Turn- und Wanderfahrten verdienen die weit-

gehendste Förderung und Unterstützung durch Publikum und Behörden.

Es kann natürlich keinem Zweifel unterliegen, dass die Familie der geeignetste Boden für die gedeihliche Entwicklung des Kindes ist, dass insbesondere auch für den Jüngling und das heranreifende Mädchen die Familie der Hafen sein sollte, wo sie in den Stürmen der Entwicklungsjahre einen Halt finden. Bei den destruktiven Tendenzen des modernen Familienlebens aber, bei den Mängeln, die selbst in geordneten Verhältnissen in der Grossstadt der häuslichen Erziehung anhaften, fällt ein grosser Teil ihrer Aufgaben der Schule zu. Hier wäre dem natürlichen Geselligkeitstrieb der Jugend ein Boden geschaffen, wo sie fern von dem raffinierten Treiben der Grossstadt, unberührt von den unruhigen Strömungen der Zeit sich entwickeln könnte. Hier könnte dieselbe zu gemeinsamen Spielen und Sportübungen, zu Besichtigungen und Ausflügen vereinigt werden. Hier könnte das Handwerk, die künstlerische Betätigung, die beide so angelegentlich von den Pädagogen als Bildungsmittel empfohlen werden und für die das Haus keine Gelegenheit bietet, ihren Platz finden. Ein Anfang für diese Gestaltung der Schule findet sich in den sogenannten Landerziehungsheimen. Und wenn es gelingt, hier manche Mängel abzustellen, insbesondere Uebertreibungen in Körperübung und Abhärtung zu vermeiden, so würden hier Vorbilder entstehen, die Nachahmung verdienten und insbesondere denjenigen Kindern zum Segen gereichen würden, denen das Elternhaus kein geeignetes Heim gewährt.

Dazu gehört freilich, dass die Schule ihre Forderungen dem geistigen Niveau der Schüler anpasst, dass sie sorgfältig prüft, welche Anlagen und bis zu welcher Höhe solche vorhanden sind. Sie muss ihren Zöglingen den Konflikt zwischen Beanspruchung und Leistungsmöglichkeit ersparen, der heute so viele junge Leben verdüstert. Sie muss Zeit geben für eine gesundheitsgemässe Lebensweise und für harmlosen Lebensgenuss.

Eine freiere Ausgestaltung unseres Schulwesens ist anzustreben. Insbesondere für die oberen Klassen wäre ein grösseres Mass von Freiheit, sowohl was die wissenschaftliche Seite, als auch was die Schuldisziplin anbetrifft, wünschenswert. England und Schweden sind uns bereits darin vorangegangen. Auch bei uns wird seit einer Reihe von Jahren dafür plädiert. Ich habe in

meinem Referat auf dem Kongress für Schulhygiene diese Forderung folgendermassen formuliert:

„Die gegenwärtigen Lehrziele bedingen ein Verbleiben der Schüler auf der Schule bis in das spätere Jünglingsalter, zum Teil bis an die Grenze der Grossjährigkeit und darüber hinaus. Hier ist die strenge Schuldisziplin mit ihrem geistigen und körperlichen Zwang, mit ihren Einwirkungen auf das empfindlichere Gemüt des Erwachsenen vom hygienischen, insbesondere nervenhygienischen Standpunkt aus als bedenklich zu bezeichnen. Eine freiere Lehrverfassung müsste den Uebergang von Schulzwang zu akademischer Freiheit herstellen. Daher würde es sich empfehlen, den Schulkursus überhaupt mit der Untersekunda abzuschliessen und in den höhern Klassen die Schüler, die sich einem gelehrten Beruf widmen wollen, im wesentlichen die Lehrgegenstände selbst wählen zu lassen, zu denen Begabung und Interesse sie führen."[1])

Dem Uebelstande ungeeigneter Lektüre gegenüber hat sich die moderne Erziehung für machtlos erklärt. So oft ich Mütter z. B. über das Zeitunglesen der Kinder befragte, erhielt ich immer die gleiche Antwort: „Ja, unsere Kinder lesen die Zeitung. Gern sehen wir es ja nicht; es steht so vieles darin, was sich nicht für sie eignet. Aber was soll man machen? Entzieht man sie ihnen zuhause, so lesen sie sie in der Schule oder kaufen sie auf der Strasse".

Tatsächlich ist die Frage eine schwierig zu lösende. Bei der heutigen Allgegenwart der Druckerzeugnisse einerseits, dem Reiz der verbotenen Frucht andrerseits, ist es fast eine Unmöglichkeit, die Kinder davon fernzuhalten. Immerhin würde es sich empfehlen, wenn die Lektüre in Haus und Schule strenger kontroliert würde als bisher. Aber auch hier, wie überall in der Erziehung, dürfte ein Ablenken auf geeignetere Beschäftigung dem Verbieten vorzuziehen sein.

---

[1]) Inzwischen ist im preussischen Landtage über diese Frage mehrfach verhandelt worden, zuerst am 13. April 1904, dann am 2. März 1905. Allseitig ist anerkannt worden, dass eine Reform in dieser Beziehung not tue. In der Sitzung vom März 1905 hat auch der Kultusminister Dr. Studt sich über diese Frage geäussert: „er trage sich schon längst mit diesem Gedanken, da er der Ansicht sei, dass jetzt der Uebergang von der Schule zur Universität zu unvermittelt sei. Auf eine Verbesserung in dieser Beziehung sei ernstlich und mit aller Entschiedenheit Bedacht zu nehmen. Es handle sich dabei um eine der wichtigsten Fragen der Unterrichtsverwaltung."

Dem berechtigten Wissensdrang unserer Jugend muss Raum gegeben werden. Wir haben in unserer Literatur genügend Werke, die geeignet sind, diesen Bildungsdrang zu befriedigen, und die vielfachen Bestrebungen der jüngsten Zeit, die geistige Nahrung der Jugend auf die richtige Bahn zu leiten — ich erinnere hier nur an den Hamburger Jugendschriftenausschuss und die Wiesbadener Sammlung von Volksbüchern —, verdienen weit grössere Beachtung und Förderung, als ihnen namentlich von seiten des Hauses zuteil wird. Auch das Interesse, das unsere Jugend am Leben nimmt, sollte nicht unbefriedigt bleiben. Es ist schon mehrfach der Versuch gemacht worden, eine Tageszeitung für die Jugend zu gründen. Bisher sind diese Versuche missglückt und es ist nicht zu verkennen, dass hier grosse Schwierigkeiten vorliegen. Die grösste dürfte wohl darin bestehen, den Inhalt dieser Zeitung den so zahlreichen Entwicklungsphasen ihrer Leser — es würde sich etwa um die Altersstufen von 9—15 Jahren handeln — anzupassen. Immerhin wären erneute Versuche auf geeigneter Grundlage wünschenswert. Wenn sich z. B. die grossen Tageszeitungen der Sache annehmen würden, so wäre dies schon ein bedeutender Schritt zum Ziele. An geeigneten Mitarbeitern würde sicher kein Mangel sein. In einer Zeit, in der allenthalben das Interesse für das Seelenleben des Kindes erwacht, werden sich selbst die hervorragendsten Persönlichkeiten auf allen Gebieten nicht weigern, an dem verdienstvollen Werk der Jugenderziehung mitzuarbeiten.

Zu der leiblichen und geistigen Hygiene aber muss sich die moralische hinzugesellen. Wie auf allen Gebieten, sind auch in der Erziehung Moral und Hygiene eng verknüpft. Wie die Hygiene des Körpers Reinlichkeit als erste Forderung aufstellt, so verlangt auch die moralische Hygiene eine reine Atmosphäre für das Gedeihen des Kindes. Das Kind die Nachtseiten der menschlichen Natur, die Leiden des Lebens sehen lassen, wie die moderne Erziehung es tut, heisst ihm vorzeitig das verschleierte Bild zu Sais enthüllen, mit dessen Anblick für den Jüngling „des Lebens Heiterkeit dahin war“. Das Wort des Plato: „man müsse das Kind vor Schreck und Schmerz zu bewahren suchen, damit sein Gemüt heiter bleibe“, sollte ein Hauptgrundsatz unserer Erziehung werden.

Sitzungsberichte.

Berliner Verein für Schulgesundheitspflege.

Ordentliche Hauptversammlung am Montag, den 23. Januar 1905, abends 8 Uhr im Saal 109 des Rathauses.

Vorsitzender: Herr Professor Baginsky, später Herr Dr. v. Gizycki,
Schriftführer: Herr San.-Rat Benda.

Der Vorsitzende berichtet über die Tätigkeit des Vereins im letzten Jahre. Derselbe hat drei öffentliche Vortragsabende veranstaltet und vier Arbeitssitzungen abgehalten. Ausserdem fand im Juni eine Besichtigung der Prof. Zimmer'schen Anstalt in Zehlendorf statt. Hierauf erstattet Herr Prof. Silex den Kassenbericht; nach Prüfung der Rechnungen und des Kassenbestandes durch Herrn Prof. Perlewitz an Stelle der am Erscheinen verhinderten Rechnungsprüfer wurde dem Schatzmeister Decharge erteilt.

Alsdann wählt die Versammlung per acclamationem den alten Vorstand wieder. Nur an Stelle des ausscheidenden Rektors Janke wird zum III. Schriftführer Herr Professor Perlewitz neu gewählt. Die Rechnungsprüfer und der engere Vorstand werden ebenfalls per acclamationem wiedergewählt.

Es folgt der Antrag des Prof. Dr. A. Baginsky, betreffend die Beteiligung des Berliner Vereins für Schulgesundheitspflege an dem Kongress für Kinderpsychologie und Heilerziehung. Der Antragsteller berichtet über das in den Kreisen der Pädagogen, denen die reine Hygiene nicht genügt, geplante Vorhaben, einen Kongress für Kinderpsychologie zu veranstalten, und verliest den mit vielen Unterschriften aus allen Ländern versehenen Aufruf. Dss Progremm, in welches sogar die ganze Kinderheilkunde hineingezogen ist, hält er für zu umfangreich und zu weit gegriffen, doch rät er, von Vereins wegen an der am 28. Februar cr. stattfindenden vorberatenden Sitzung bei Herrn Prof. Ziehen teilzunehmen und hierzu 2 Delegierte abzuordnen, die über den Verlauf dem Vereine Bericht erstatten sollen.

Direktor Dr. Kemsies schlägt vor, eine abwartende Haltung ein zunehmen, bis über Ziele und Leitung des Kongresses eine Klärung eingetreten sei.

Schulinspector Dr. v. Gizycki hält im Interesse der Sache eine Beteiligung für wünschenswert und schlägt vor, den Vorsitzenden Prof. Baginsky

und Dr. Nawratzki als Delegierte zu den Vorberatungen zu entsenden. Die Versammlung beschliesst in diesem Sinne.

Hierauf erhält das Wort Herr Direktor Dr. Kemsies zu seinem Referat „Ferienordnung und Schulpensum".

Der Vortragende bringt die Länge des Schuljahres in Beziehung zum Schulpensum. Ein längeres Schuljahr müsste dem Lehrer Ungelegenheiten bereiten, während andererseits ein kurzes Schuljahr Hindernisse in den Weg legen würde, das Klassenpensum voll abzuschliessen. Redner hält die angeregte Frage daher der pädagogischen Beachtung und des Nachdenkens wert; er will sie in seinen Ausführungen für den kleinen Kreis von Schulklassen erörtern, die er aus der eigenen Anstalt ziemlich genau kennt, nämlich für die unteren Klassen einer Realanstalt, und schlägt vor, für die oberen Klassen Herrn Oberlehrer Weinberg, für die Volksschulen Herrn Rektor Janke, für die Mädchenschulen eine Dame zum Referate aufzufordern. Auf Grund dieser Referate würden sich Erfahrungen sammeln lassen, die für die Reform des Schuljahres von Wert sein könnten. Das Schuljahr hängt ferner innig mit dem bürgerlichen Leben (Eintritt der Schüler in die Lehre, Uebergang zu Beamtenkategorien, Eintritt in die Hochschulen, in den Militärdienst u. a.) zusammen, und ohne tiefgreifende Aenderungen in den bürgerlichen Berufen dürfte sich das Schuljahr nicht ohne weiteres abändern lassen. Daher stosse die pädagogische Forderung auf ernsthafte Widerstände. —

Die Klassenpensa sind durch Verfügungen geregelt nach Stoff und Methode, notwendigerweise aber von verschiedener Grösse. Referent beweist das durch Beispiele aus dem Gebiete des Rechnens und des Französischen. Er zeigt weiter für Sexta, Quinta und Quarta, dass das Klassenpensum in der Regel innerhalb eines Schuljahres nicht erreicht wird. Ausfälle durch Erkrankungen der Lehrkräfte oder der Schüler, mangelhafte Begabung ganzer Generationen, Schulausfall durch Hitze u. s. w. spielen hierbei eine Rolle. Bezüglich des Lehrpensums und des Lehrbuches müssen also stets Konzessionen gemacht werden. Die Länge des Schuljahres wird natürlich auf das Pensum einen starken Einfluss ausüben. Eine Vergleichung der beiden letzten Schuljahre ergibt eine Differenz von 3—4 Wochen, die, wie der Referent an dem Pensum der einzelnen Klassen beweist, für die Mathematik und für die Sprachen von grosser Bedeutung ist, während die gleiche Differenz für alle anderen Fächer (Schreiben, Rechnen, Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie, Turnen, Singen) nur von unerheblichem, freilich noch merklichem Einfluss bleibt. Diese Bedenken würden somit gegen die Verlängerung wie gegen die Verkürzung des Schuljahres sprechen.

Ein Vergleich der beiden Schulsemester (Winter- und Sommer-Semester) mit ihren ungleich verteilten Ferien ergibt, dass das Sommersemester gegenüber dem Wintersemester quantitativ und qualitativ minderwertig ist. Abgesehen vom Standpunkt der historischen Organisation der Schulen muss vom Standpunkt der Wechselcoeten — die in Berlin und seinen Vororten bestehen, während in der Provinz vielfach Parallelcoeten vorhanden sind — eine Reform des Schuljahres gefordert werden. Referent erörtert alsdann kurz den von Oberlehrer Weinberg betreffs der Einteilung

des Schuljahres gemachten Vorschlag. Hiernach sollte das Schuljahr in 2 Normalsemester eingeteilt werden, in ein Frühjahrssemester (von Weihnachten bis zu den grossen Ferien) und ein zweites Semester (von den grossen Ferien bis Weihnachten; das erstere würde 17 Wochen, das zweite 22 Wochen dauern. Die grossen Ferien sollten auf 8 Wochen, die Weihnachtsferien auf 3 Wochen ausgedehnt werden, die Osterferien müssten deshalb gekürzt werden und die Michaelisferien ganz ausfallen. Referent hält auch diese Einteilung für ungeeignet und bezeichnet einen ununterbrochenen Unterricht von 17 Wochen als hygienisch anfechtbar. Er schliesst mit der Bitte an die Versammlung, sich mit dieser Materie, über deren Regelung auch bei den Behörden Beratungen gepflogen würden, weiter zu beschäftigen.

An der kurzen Diskussion beteiligten sich die Herren Professor Perlewitz und Herr Dr. v. Gizycki. Es wird beschlossen, dass in einer der nächsten Sitzungen über dasselbe Thema Herr Oberlehrer Weinberg, Herr Prof. Perlewitz und event. auch noch ein Lehrer der Volksschule referieren sollen.

Schluss der Sitzung $9^{3}/_{4}$ Uhr.

Sitzung vom 7. Februar 1905.

Oeffentlicher Vortragsabend im Bürgersaal des Rathauses.

Vorsitzender: Herr Professor Dr. A. Baginsky,
Schriftführer: Herr San.-Rat Dr. Benda.

Herr Professor Dr. Wassermann:

„Schule und Infektionskrankheiten".

Die Schule gibt, so führte der Redner aus, mit ihrer Anhäufung vieler junger Individuen, die in einem für gewisse Infektionen besonders disponierten Alter stehen, unleugbar einen günstigen Boden für die Verbreitung von Infektionserregern ab. Das Kapitel der Bekämpfung der Infektionskrankheiten in der Schule ist deshalb sicherlich ein hygienisch ungemein wichtiges, und man hat zu fragen, was zu geschehen hat, um die Schule nicht zu einem Herde für Infektionskrankheiten werden zu lassen. Dank den Forschungen der bakteriologischen Wissenschaft wissen wir, dass nicht so sehr die an leblosen Gegenständen haftenden Infektionserreger, sondern vielmehr der lebende Organismus, der die betreffenden Infektionserreger in sich birgt und ausscheidet, die Hauptgefahr bei der Verbreitung von Infektionskrankheiten darstellen. Diese sogenannten „Bazillenträger" sind es, welche die wichtigsten Verschlepper und Unterhalter von Infektionskrankheiten sind. In den Bazillenträgern befinden sich die Bazillen unter den optimalsten Wachstumsbedingungen, die Bazillenträger stellen eine immer wieder sich erneuernde ergiebige Produktionsquelle für die Infektionserreger dar, während eine nennenswerte Vermehrung der im Schulzimmer befindlichen ausgeschiedenen Bazillen, auf welche die äusseren Schädlichkeiten — Austrocknung, Licht, Mangel an Nährmaterial — einwirken, wohl niemals zu befürchten ist. Der Schwerpunkt ist deshalb nicht auf die Desinfektion der Schulzimmer,

wenngleich auch diese nicht vernachlässigt werden darf, zu verlegen, sondern vielmehr auf die bakteriologische Untersuchung der Schulkinder. Zur Bekämpfung der Infektionskrankheiten ist somit zweierlei erforderlich: ein öffentliches bakteriologisches Laboratorium, in welchem die erforderlichen Untersuchungen unentgeltlich ausgeführt werden, und in Verbindung damit ein städtisches Gesundheitsamt, das die getroffenen Massnahmen sorgsam und dauernd überwacht. Als Muster kann in dieser Beziehung das städtische Gesundheitsamt in New-York gelten, das Redner auf seiner amerikanischen Studienreise kennen gelernt hat. Die Art der dortigen gesundheitspolizeilichen Massnahmen schilderte Redner an einem Diphtheriefall. Auf Verlangen des Arztes gibt die nächstgelegene Apotheke dort stets vorhandene Röhrchen ab, um das diphtherieverdächtige Material zu entnehmen; das Röhrchen wird in die Apotheke zurückgesandt und von dort durch Boten in das bakteriologische Institut abgeholt. Das Resultat der Untersuchung wird dem Arzte mitgeteilt. Auf einer Meldekarte zeigt er bei Bestätigung des Verdachts auf Diphtherie den Krankheitsfall dem Gesundheitsamte an. Auf dieser Karte stehen noch folgende Fragen verzeichnet: Art der Krankheit, Alter des Kindes, wieviel Geschwister im Hause sind, ob die Wohnung eine ärmliche ist, ob das Kind in der Wohnung belassen werden kann, ob der Arzt wünscht, dass ein Sanitätsinspektor des Amtes, der ein Arzt ist, zur hygienischen Aufklärung für die Familie hingeschickt wird. Alle öffentlichen Krankenanstalten, in welche ein infektionskrankes Kind aufgenommen wird, haben ebenfalls ein derartiges Formular an das Gesundheitsamt einzusenden. Nachdem die bakteriologische Diagnose gestellt ist, wird den Lehrern der Geschwister des erkrankten Kindes mitgeteilt, diese Kinder nicht zum Schulbesuch zuzulassen. Erst wenn nach mehrfacher bakteriologischer Untersuchung die Kinder als bazillenfrei befunden worden sind, wird das Verbot des Schulbesuchs aufgehoben; das erkrankte Kind wird ebenfalls erst nach dreimaliger, im Rekonvaleszenzstadium ausgeführter bakteriologischer Untersuchung zur Schule zugelassen. Ist eine Isolierung des kranken Kindes undurchführbar, so wird auf Veranlassung des Inspektors die Ueberführung in ein städtisches Krankenhaus angeordnet. Bleibt das Kind in der Wohnung, so wird durch ein Plakat am Eingange vor dem Betreten der Wohnung gewarnt. Das Plakat bleibt so lange, bis das kranke Kind genesen und die Wohnung desinfiziert ist. Schwestern, welche dem Sanitätsinspektor beigegeben sind, überwachen die getroffenen Anordnungen. Das für die Diphtherie Gesagte gilt auch für eine Reihe anderer Infektionskrankheiten. Durch diese Massnahmen ist die Zentralstelle bakteriologisch unterrichtet über die Verbreitung der wichtigsten Infektionserreger unter der Schuljugend, durch den Besuch der Sanitätsinspektoren wird fernerhin in weiteste Kreise, und zwar auch in die ärmeren Klassen, hygienische Belehrung getragen. Auch in Deutschland sollte der bakteriologischen Untersuchung in der Hygiene der Schule ein weit grösserer Raum eingeräumt werden als bisher, erst in zweiter Reihe kommen die andern hygienischen Massnahmen in Betracht, wie Reinhaltung der Räume, Belichtung, Staubfreiheit. An erster Stelle muss der lebende Organismus, der Bazillenträger stehen, und die Entwicklung einer rationellen Prophylaxe der In-

fektionskrankheiten in der Schule muss dahin streben, dass der Schularzt neben den anderen erforderlichen Fertigkeiten auch die bakteriologischen Methoden beherrscht und die bakteriologische Ueberwachung der Kinder, in deren Familien Infektionsfälle vorgekommen sind, durch ein Zentralinstitut durchgeführt wird.

Diskussion:

Herr Dr. Wolf Becher verlangt ein städtisches Gesundheitsamt nach Analogie der von dem Vortragenden geschilderten New-Yorker Verhältnisse. In Lüttich sowie in einigen deutschen Städten, wie Breslau, Stettin, Köln, Danzig, fange man bereits an, für eine strengere Ueberwachung der Infektionskrankheiten Sorge zu tragen, dieselbe bleibe aber hinter New-York weit zurück. Neben der Ueberwachung müsse aber die Fürsorge für arme Kranke gefördert werden. Es seien Milch und Stärkungsmittel in ausreichender Menge zu verabreichen.

Herr Dr. Skutsch fragt an, welchen Massstab man für die Frage, ob noch Ansteckung möglich wäre, bei denjenigen Krankheiten habe, bei denen, wie bei Masern und Scharlach, die Erreger noch unbekannt seien.

Herr Professor Wassermann gibt zu, dass man bei diesen Krankheiten schlechter gestellt sei, als bei Diphtherie und Typhus. Wenn die Abschuppung vollständig beendigt wäre und die Patienten gebadet hätten, wäre die Ansteckungsgefahr beseitigt.

Herr Dr. Bernhard richtet an den Vortragenden die Frage, welche Erfolge das Vorgehen des New-Yorker Gesundheitsamtes in Bezug auf das Herabgehen der Infektionen in den Schulen aufzuweisen habe. Er weist ferner darauf hin, dass Fälle beobachtet worden sind, wo beispielsweise bei Diphtherie die Diphtheriebazillen viele Monate im Rachen verblieben sind, und dass man doch so lange nicht ein Kind von der Schule fernhalten könne. Endlich glaubt er, von einem Eingreifen einer Zentralanstalt sich keine allzugrossen Erfolge versprechen zu können, so lange die Eltern nicht gezwungen werden dürfen, einen Arzt zu konsultieren. Viele Eltern ziehen selbst bei Fällen von Scharlach und Masern keinen Arzt zu, und man entdeckt bei zufälligen Besuchen in solchen Häusern, dass ein Schulkind, das wegen irgend einer Unpässlichkeit entschuldigt ist, an einer derartigen Infektion leidet. Er ist daher der Ansicht, dass das bisherige Verfahren beibehalten werden könne, wonach eine bestimmte Zeit, z. B. bei Diphtherie 6 Wochen, ebenso bei Scharlach, bei Masern 4 Wochen die Kinder von der Schule fernbleiben müssen und bei Erkrankung eines Drittels der Klasse die Schule geschlossen wird.

Herr Dr. Wallenstein ist im Gegensatz zu dem Vorredner der Ansicht des Vortragenden, dass ein Zentralinstitut geschaffen werden soll, am besten ein städtisches Gesundheitsamt, besonders auch im Hinblick darauf, dass dieses den Schulärzten eine grössere Autorität verleihe und deren Befugnisse erweitert werden.

Herr Professor Baginsky tritt den Ausführungen Bernhards entgegen, hält die Errichtung eines Berliner Gesundheitsamtes im Interesse der Bekämpfung der Infektionen in der Schule gleichfalls für durchaus nötig, ebenso die Ausstattung der Schulärzte mit grösserer Machtvollkommenheit.

Herr Professor Wassermann weist im Schlusswort gegenüber Herrn Bernhard darauf hin, dass es bei Bekämpfung von Infektionskrankheiten nicht angängig sei, derartig schematisch zu verfahren und für eine bestimmte Krankheit eine bestimmte Karenzzeit zu dekretieren. Sechs Wochen könnten beispielsweise für einen Fall von Diphtherie ebenso gut viel zu lange wie viel zu kurz sein. In solchen Fragen darf nicht schematisch, sondern muss wissenschaftlich verfahren werden, und das ist nur möglich mit Hilfe wissenschaftlicher Untersuchungen. Was die von Herrn Bernhard angezogenen Fälle von abnorm langem Verweilen von Bakterien bei gewissen Individuen angehe, so zählen diese zu sehr grossen Ausnahmen, und es sind dies dann Fälle, bei denen gegen das Verweilen dieser Bakterien gewöhnlich nichts geschehen sei. Bei Anwendung geeigneter Mittel verschwänden aber beispielsweise die Typhusbazillen aus dem Urin sehr rasch, nur sei die Vorbedingung dafür natürlich, dass derartige Fälle durch die wissenschaftliche Untersuchung auch erkannt werden. Er ist der Ansicht, dass es unbedingt erforderlich sei, den Berliner Aerzten in einem Zentralinstitut Gelegenheit zu geben, bakteriologische Diagnosen zuverlässig und unentgeltlich stellen zu lassen. Abgesehen davon wirke ein solches Institut, wie er schon hervorgehoben habe, auch hygienisch erziehlich, sodass es auch als ein Faktor zu betrachten sei, um die von Herrn Bernhard betonte Indolenz der Eltern in Dingen der Infektion nach und nach zu beseitigen. Denn wenn er Herrn Bernhard richtig verstanden habe, verspreche dieser sich weniger aus wissenschaftlichen Gründen, als vielmehr aus Skeptizismus gegenüber der Bevölkerung von einem bakteriologischen Zentralinstitut nicht so grosse Erfolge.

Schluss der Sitzung $9^2/_4$ Uhr.

Sitzung am Dienstag, den 14. März 1905,
abends 8 Uhr im Saal 109 des Rathauses.

Vorsitzender: Herr Dr. Bernhard,
Schriftführer: Herr Sanitätsrat Dr. Benda.

Tagesordnung:

Ferienordnung und Schulpensum.

Referenten:
1. Herr Oberlehrer Weinberg,
2. Herr Professor Dr. Perlewitz,
3. Herr Gemeindeschullehrer Wulk.

Herr Oberlehrer M. Weinberg: Auch wenn man gegen die heutige Abgrenzung und Einteilung der Schulpensen in den einzelnen Fächern und Klassen der verschiedenen Anstalten keinerlei Einwand erhebt, so muss man doch aus allerlei Gründen die heutige Ferienordnung rücksichtslos bekämpfen. Die letzten Jahre haben hier nur eine abseits gelegene, aber sehr wertvolle Besserung gebracht, die Abschaffung der Ferienarbeiten und Nachprüfungen, die ja besagt, dass die Ferien in Zukunft rein der körperlichen und geistigen Erholung der Schüler zu dienen

haben und nicht mehr wie früher mit zur Ableistung der Schulpensen herangezogen werden dürfen. Aber die ganze Ferienordnung, die mit der Einteilung des Schuljahres unauflöslich zusammenhängt, ist andererseits ohne jede Rücksicht auf die Schulpensen getroffen worden und stört und schädigt seit altersher den Unterrichtsbetrieb in empfindlichster Weise. Es ist hier an mancherlei Einzelheiten zu erinnern, die ja allgemein bekannt sind, aber in ihrer Tragweite gewöhnlich doch noch sehr unterschätzt werden. Zunächst an die Lage längerer Ferien, zu Weihnachten und bei uns auch im Sommer, mitten im Semester. Besonders im Sommerhalbjahr ergeben sich hieraus ganz unhaltbare Zustände. Sobald in diesem kurzen, zerrissenen Semester die Arbeit recht eigentlich in gleichmässigen, glatten Fluss geraten ist, wird sie aufs gründlichste unterbrochen und dann, nach einer in Anbetracht der langen Ferien ganz unzureichenden neuen Schulzeit von wenig mehr als einem Monat, überhaupt beendet. An allen Schulen mit Wechselcöten, wo in den M-Klassen zum Oktober Versetzungen und Prüfungen bevorstehen, ist ein solcher Zustand eigentlich ganz unverantwortlich. Hier erhält die Schularbeit in dieser Zeit nach den grossen Ferien notgedrungen etwas Forciertes, und ihr vorbildlicher Wert wird arg beeinträchtigt. Für die Versetzung kommt dabei auch nach den amtlichen Bestimmungen die letzte Zeit besonders in Betracht, aber in den M-Klassen ist diese letzte Zeit immer wieder die wertloseste des ganzen Schuljahres. Die Folgen sind schlechte Versetzungsresultate oder Klassen, die jedes neue Schuljahr nach Oktober verhältnismässig unsicher vorbereitet beginnen. Noch zu Weihnachten stehen die Leistungen in den M-Klassen gegen die in den O-Klassen erheblich zurück. So zeitigen die heutigen Sommerferien recht unerquickliche Zustände und werden für Lehrer und Schüler zu einer Quelle grosser und kleiner Ungerechtigkeiten, die um so unbehaglicher wirken, je unverschuldeter und unentrinnbarer sie sich von Jahr zu Jahr von neuem offenbaren. Da die Wechselcöten eine in vieler Hinsicht vortreffliche Einrichtung sind, müssen endlich Vorkehrungen getroffen werden, die ihrem Wesen entsprechen. Es sind mit Hilfe einer neuen Ferienordnung zwei innerlich möglichst konforme Semester zu schaffen; denn es muss vor allen Dingen völlig gleichgiltig sein, ob ein Schüler seine Schulzeit ganz oder teilweise in diesem oder jenem Cötus zubringt. Das heutige Sommersemester, das neben dem Wintersemester in keiner Hinsicht aufkommen kann, ist also völlig abzuschaffen. Zugleich müssen die Semester in Zukunft endlich in den einzelnen Jahren gleich lang sein. Die Berechtigung dieser Forderung ist unbestreitbar. Die Pensen bleiben ja in jedem Jahre gleich, die Zeit für ihre Bewältigung aber ändert sich häufig um mehrere Wochen. Eine Festlegung der Semesterdauer ist also für eine gedeihliche Abwicklung der Schulpensen unumgänglich notwendig. Sie ist indessen nur zu erreichen, wenn Semesteranfang und -Schluss von der engen Verknüpfung mit den beweglichen Kirchenfesten losgelöst und nach dem Kalenderjahr geregelt werden. Aus den Mängeln der heutigen Zustände ergeben sich somit klar und zwingend die Forderungen für die Zukunft. Eine zweckmässige Ferienordnung muss so beschaffen sein, dass die längsten Ferien nicht mehr in, sondern nach den Semestern

liegen, und dass zwei Schulhalbjahre entstehen, die unter sich möglichst gleichwertig sind und in jedem Jahre die gleiche Länge aufweisen. Hinsichtlich der Lage und Dauer der Ferien wird man hoffentlich mehr als bisher auch bei uns den Untersuchungen von Axel Key Rechnung zu tragen wissen und deshalb hoffentlich die Ferien im Hochsommer erheblich verlängern. Der Referent hat bereits früher (Vossische Zeitung vom 22. Dezember 1904 und Pädagogisches Archiv, Aprilheft 1904) einen Vorschlag, der diesen Forderungen vollauf entspricht, mit ausführlicher Begründung der Oeffentlichkeit unterbreitet und als praktisch durchführbar nachgewiesen. Danach ist für die Zukunft folgende Neuregelung anzustreben: „Das erste Halbjahr, das Frühjahrssemester, beginnt in der ersten Hälfte des Januar und führt mit Unterbrechung von 8 Tagen zu Ostern und 4 Tagen zu Pfingsten bis Ende Juni oder Anfang Juli. Das zweite, das Herbstsemester, beginnt Ende August und dauert ohne jede Unterbrechung bis in die zweite Hälfte des Dezember. Zwischen den Semestern liegen um die Jahreswende 3, im Sommer 8 Wochen Ferien."

Herr Professor D. Perlewitz erklärte sich im grossen und ganzen mit den Ausführungen des Herrn Oberlehrers Dr. Weinberg einverstanden. Ergänzend fügte er zunächst hinzu, dass die Forderung einer Verlegung des Schuljahres schon sehr alt sei, sie wurde bereits auf der Oktober-Konferenz 1873 von Herrn Geheimrat Wiese als notwendig anerkannt und seitdem in verschiedenen Denkschriften und Broschüren begründet und ihre Durchführbarkeit nachgewiesen. Zwei Gesichtspunkte ergeben die Norm für die Einteilung des Schuljahres, einmal, dass die Hauptferien in die heisseste Jahreszeit fallen müssen, zweitens, dass diese längsten Ferien ans Ende des Schuljahres oder höchstens zwischen die beiden Semester gelegt werden müssen.

Eine zweimalige Aufnahme von Schülern während des Jahres hält Redner zwar nicht für unbedingt erforderlich, meint aber, dass sie in Berlin und anderen grossen Städten sich nicht leicht beseitigen lassen wird.

Was schliesslich die Länge der Ferien betrifft, so meint er im Gegensatz zum Referenten, dass 5—6 Wochen für die Hauptferien vollständig ausreichen, dafür aber eine kurze Unterbrechung von 1 Woche zu Michaeli innerhalb der längsten Arbeitsperiode des Jahres sehr erwünscht ist. Auch zu Pfingsten ist eine ganze Woche für die Lehrer in Anbetracht der vielfach um diese Zeit tagenden wissenschaftlichen und pädagogischen Vereinigungen angenehm.

Der dritte Referent Herr Gemeindeschullehrer Wulk trat vor allen Dingen für die gleiche Feriendauer in höheren und niederen Schulen derselben Gemeinde ein. Diese ist in Frage gestellt durch einen Ministerialerlass, der um die Mitte des vorigen Jahres durch die Zeitungen bekannt gegeben wurde. In derselben heisst es: „Auf die infolge meiner Anfrage vom 19. Januar v. J. eingezogenen Berichte der Herren Oberpräsidenten bestimme ich bezüglich der Dauer der Ferien für die Volksschulen, sowie zwecks der Förderung der Regelmässigkeit des Schulbesuchs folgendes: In der Regel umfassen die Weihnachtsferien 10, die Osterferien 12, die Pfingstferien 6 Tage, die Sommer- und Herbstferien zusammen 6 Wochen. Einschliesslich der in die betreffenden Zeitabschnitte fallenden Sonn- und

Festtage beträgt somit die Gesamtdauer der Ferien jährlich 70 Tage. Sollten gegen die hier oder da in Frage kommende Kürzung schon bestehender Volksschulferien erhebliche Bedenken obwalten, so sehe ich einem diesbezüglichen Bericht entgegen. Die Weihnachtsferien sind bis zum 3. Januar festzusetzen. Wegen der Verteilung der 6 Wochen Sommer- und Herbstferien bleibt es bezüglich der Städte mit höheren Lehranstalten bei der bisher üblichen Anordnung".

Da in Berlin in den letzten Jahren die Ferien der Gemeinde- und höheren Schulen von gleicher Dauer waren und die Länge dieser 81 Tage beträgt, so bedeutet der Erlass in Zukunft eine Kürzung um 11 Ferientage. Einen stichhaltigen Grund dafür, dass die Ferien der Volksschulen gegenüber den Ferien der höheren Schulen gekürzt werden müssten, gibt es nach Ansicht des Referenten nicht. Aus der Natur der Ferien, die Lehrern und Schülern nach der anstrengenden, Nerven aufreibenden Schularbeit Ruhe uud Erholung bringen sollen, würde sich vielmehr die Forderung ergeben, dass die Ferien der Volksschüler länger sein müssten als die der Schüler höherer Schulen. Niemand werde leugnen wollen, dass unsere Volksschüler im Durchschnitt schlechter genährt, schlechter gekleidet seien als die Kinder der höheren Stände. Sie leiden im Gegensatz zu diesen unter schlechten wohnlichen Verhältnissen, ihre Nachtruhe gewährt ihnen sehr häufig nicht die Erquickung, die wünschenswert wäre, sei es, weil sie mit Eltern und Geschwistern dasselbe Bett zu teilen haben, sei es, weil die Schlafräume zu eng sind oder am Tage nicht genügend gelüftet werden können. Sie sind also in jeder Beziehung die Schwächeren, die Erholungsbedürftigeren.

Wenn etwa die Meinung obwalten sollte, dass die Schüler der höheren Schulen durch den Unterricht selbst und die häuslichen Schularbeiten in viel höherem Masse angestrengt würden als die Schüler der Volksschulen, so müsste das entschieden bestritten werden. Hierbei werde nur gar zu häufig ausser Acht gelassen, dass die Volksschule nur Kinder bis zum 14. Lebensjahr unterrichte. Wer einen Blick in den Grundlehrplan für die Berliner Gemeindeschulen tun wolle, der könne sich leicht überzeugen, dass an die Schüler der Oberklassen unserer Volksschulen sowohl im Unterricht als auch inbezug auf häusliche Arbeiten eher höhere als niedrigere Anforderungen gestellt würden als an die gleichaltrigen Schüler unserer Gymnasien und höheren Töchterschulen, d. h. auf den Gymnasien bis zur Untertertia, in den höheren Töchterschulen bis zur 3. Klasse inkl. Der Referent beleuchtete diesen Punkt genauer, indem er näher auf den Geschichts- und Rechenunterricht einging. Von einer höheren Stelle aus soll einmal auf eine Petition um Gleichlegung der Ferien die Antwort gegeben worden sein: Der Volksschüler lernt nur bis zum 14. Jahre, der Schüler der höheren Schule bis zum 18. oder 20. Jahre, ersterer muss daher mit seiner Zeit sparsamer umgehen. Derjenige, der diese Aeusserung getan habe, müsse sehr wenig Einblick in das öffentliche Leben getan haben; denn sonst müsse er doch wissen, dass für die Mehrzahl unserer Volksschüler, die als Lehrlinge in die verschiedenen Berufe des gewerblichen Lebens eintreten, nach der Schulzeit eine viel schwerere Arbeitszeit beginne, als sie die Schüler der höheren Gymnasialklassen u. s. w. durch-

zumachen hätten. Wenn man als Antwort gegeben hätte, die Schüler, welche durch die Volksschulen gehen, haben im späteren Leben auch mehr zu arbeiten und können sich weniger Erholung gönnen, und darum müssen sie frühzeitig an die Arbeit gewöhnt werden, so hätte man jedenfalls das Richtige getroffen. Gegen eine solche Anschauung aber sträube sich unser soziales Empfinden Wir müssten von allen Gliedern unseres Volkes verlangen, dass sie zur ernsten Arbeit erzogen würden; denn der Standpunkt, dass einzelne Tausende im Volke als Herren berufen seien, von der Arbeitskraft der Millionen zu leben, sei glücklich überwunden. Ein starkes, arbeitswilliges Geschlecht in allen Schichten unseres Volkes heranzuziehen, das sei unsere Aufgabe; dazu aber sei nötig, dass der Jugend auch gleichmässig Raum zur Erholung gegeben werde; denn der fortwährende Wechsel zwischen Tätigkeit und Ruhe, der durch die ganze Natur gehe, sei auch der menschlichen Natur Bedürfnis. Aus diesem Grunde könne sich der Referent auch nicht mit dem Gedanken des ersten Redners befreunden, der nur am Schluss eines ganzen Unterrichtsjahres eine grössere Ruhepause, und zwar eine längere, als sie jetzt in den fünfwöchentlichen Sommerferien geboten werde, setzen wolle, die Ferien zu den grossen Festen aber möglichst zu beschneiden und die Michaelisferien ganz in Fortfall kommen zu lassen wünsche. Seine Forderung gehe vielmehr dahin: Zwei möglichst gleich lange Semester mit den Schlüssen zu Weihnachten und zum 1. Juli sind zu schaffen. Am Schluss jedes Semesters folgt eine längere und ungefähr in der Mitte jedes Semesters eine kürzere Ferienpause, hier die Michaelisferien in der ersten Oktoberwoche, dort die Osterferien. Nun sei behauptet worden, die Ferien böten den Volksschülern garnicht in dem Masse Erholung wie den Schülern der höheren Schulen. Das widerspräche ganz und gar der Erfahrung, die der Referent als Familienvater und in seiner fast 25jährigen Amtstätigkeit als Lehrer gemacht habe. Damit sich das Kind erhole, dazu gehöre nicht, dass es auf Reisen, dass das Grossstadtkind hinaus aufs Land oder an die See, dass das Dorfkind in die Grossstadt geführt werde, — der Wert dieser Massnahmen liege auf einem ganz anderen Gebiet — dazu gehöre in erster Linie, dass das Kind in der Zeit, wo die Sonne die grösste Lichtmenge spendet, also im Sommer längere Zeit frei von allem Zwang, frei von dem die junge Seele gar oft schwer bedrückenden Gedanken: „Du musst morgen früh wieder in die Schule, oder du hast deine Schularbeiten noch nicht gemacht", sich mit ganzer Hingebung stundenlang dem Spiel widmen könne. Immer wieder habe er die Beobachtung gemacht, dass sich seine Schüler mit ganz verschwindenden Ausnahmen während der Sommerferien ausserordentlich erholt hatten, dass sie schön gebräunt aussahen, dass sie unverhältnismässig mehr in die Länge und in die Breite gewachsen waren, als in der übrigen Zeit des Jahres, und zwar nicht nur die, denen es vergönnt war, einige Wochen auf dem Lande zu verbringen, sondern oft gerade die ärmsten und schwächsten, die nicht ein einzigesmal die Mauern der Grossstadt verlassen durften, von denen man es nie und nimmer erwartet hätte. Gar oft habe er sich gestehen müssen, wenn er einen Vergleich zwischen seinen eigenen Kindern, die aufs Land oder an die See hinauszuführen er

niemals die Kosten gescheut habe, und seinen Schülern anstellte, dass der Vergleich zu Gunsten dieser ausfalle. Es wäre jedenfalls eine dankbare Aufgabe der Schulärzte, nach dieser Richtung hin bei ganzen Klassen, nicht nur bei den kranken Kindern Beobachtungen anzustellen. Auf diese Weise werde sicherlich ein Material gewonnen werden, mit dessen Hilfe und gewiss auch mit grösster Aussicht auf Erfolg gegen den eingangs erwähnten Ministerialerlass Sturm gelaufen werden könne; dann werde man auch endlich jene von einem Besseren überzeugen können, die meinen, die Ferien seien nur im Interesse der Lehrer da. Wenn nun zuweilen gesagt werde, die Kinder der ärmeren Bevölkerung der Grossstadt lägen den Müttern während der Ferien nur zur Last, so widerspreche auch das seiner Beobachtung. Wohl seien ihm in seiner 16jährigen Berliner Praxis ein- oder zweimal Kinder unter die Finger gekommen, denen die Eltern niemals erlaubten, ohne ihre Begleitung die Wohnung zu verlassen, ausgenommen den Schulgang; aber solche Eltern seien Gott sei Dank selten. Ein Berliner Junge oder ein Berliner Mädel finde auch im Getümmel und Häusermeer der Grossstadt noch ein Plätzchen, wo es sich nach Herzenslust im Spiel tummeln könne. Den städtischen Behörden erwachse allerdings die Aufgabe, mehr als bisher für Spielplätze zu sorgen. Dazu seien auch kürzere asphaltierte Strassenzüge wohlgeeignet, wenn Vorkehrungen getroffen würden, dass diese an gewissen Stunden des Tages nur von solchen Wagen durchfahren werden dürften, die unmittelbar in der Strasse zu tun hätten. Rad- und Automobilfahrern müssten solche Strassenzüge ganz verboten werden. Von dem Fenster seiner Wohnung aus habe er einen solchen Strassenzug vor Augen, der von den Kindern ausserordentlich bevorzugt und mehr benutzt werde als eine sich daran anschliessende Promenade.

Endlich sei nun noch der Einwand gegen die Ferien zu widerlegen, dass die Kinder der Volksschule in dieser Zeit in zu grosser Gefahr seien, sittlich zu verrohen und zu verwahrlosen. Das sei eine Behauptung, die sehr leicht aufgestellt, aber schwer zu beweisen sein dürfte. Er wisse nicht, ob statistisches Material in dieser Beziehung vorliege, aus seiner Praxis heraus müsse er dem entschieden widersprechen. Ihm sei kein einziger Fall im Gedächtnis, wo einer seiner Schüler gerade während der Ferien auf solche Abwege geraten, dass er mit dem Strafrichter in Berührung gekommen, und er sei doch bereits von 1000 bis 1500 Schülern in Berlin der Ordinarius gewesen. Wohl habe er oft Veranlassung nehmen müssen, die Kinder an patriotischen Festtagen oder wenn in der Nähe der Schule Jahrmärkte abgehalten wurden, vor dummen Streichen zu warnen, vor den grossen Ferien habe er dazu nie Veranlassung gehabt. Mit inniger Freude habe es ihn aber stets erfüllt, wenn er nach den Ferien seine Schüler mit geröteten Wangen, mit hellen Augen, gekräftigt an Körper und Geist, vor sich sitzen sah und dann im Unterricht fand, wie sie mit Lust und Leichtigkeit die dargebotenen Stoffe aufnahmen.

Sodann wandte sich der Referent gegen die Eigentümlichkeit des Ministerialerlasses, dass derselbe die gleiche Feriendauer für die Grossstadt und das flache Land fordere. Aus hygienischen Rücksichten könne man unmöglich zu einer solchen Forderung gelangen; denn das Erholungs-

bedürfnis des Grossstadtkindes sei entschieden grösser als das des Kindes, das auf dem Lande lebt.

Nehme man endlich alles zusammen, was heute hier ausgeführt worden sei, so schlage er der Versammlung] vor, eine Resolution zu fassen, in der folgende 3 Forderungen ausgesprochen würden: 1. Die Ferien sind mit Rücksicht auf Stadt und Land festzusetzen; 2. die Ferien der höheren und niederen Schulen einer und derselben Gemeinde müssen gleiche Dauer haben; 3. es ist wünschenswert, dass eine Verlegung der Semester insofern vorgenommen werde, dass der Semesterschluss zu Weihnachten und Anfang Juli stattfindet.

Die Diskussion wurde auf die nächste Sitzung vertagt.

Schluss der Sitzung 10 Uhr.

Sitzung am Dienstag, den 11. April 1905,

abends 8 Uhr im Saal 109 des Rathauses.

Vorsitzender: Herr Dr. v. Gizycki,
Schriftführer: Herr San.-Rat Dr. Benda.

Tagesordnung:

I. Herr Hauptmann v. Ziegler: „Die Kurzsichtigkeit der Schüler höherer Lehranstalten eine Gefahr für die Landesverteidigung."

In der Einleitung wies der Vortragende darauf hin, dass jeder Schüler, der logisch denken gelernt habe, wissenschaftliche Lücken ausfüllen könne, dass es aber schwer, oft unmöglich sei, gesundheitliche Schäden zu heilen.

Sodann wurden die Bestrebungen des Herrn Müller, Inspektor einer dänischen Lungenheilanstalt, besprochen, der vor kurzem in Berlin öffentlich aufgetreten ist. Herr von Ziegler erwähnte auch den im Januar d. Js. in Dresden gehaltenen Vortrag des Herrn Oberlehrers Le Mang. Derselbe verlangt mit Rücksicht auf die Bekämpfung der Kurzsichtigkeit eine Revision des gesamten Stundenplanes der höheren Schulen.

Als Laie in medizinischen und schultechnischen Fragen wollte sich der Redner nicht in wissenschaftliche Erörterungen über das Wesen der Kurzsichtigkeit einlassen, noch weniger sich in innere Schulangelegenheiten mischen. Dagegen sei er in der Lage, sich auf praktische Erfahrungen zu berufen.

Besondere Stunden für die Augenübungen anzusetzen, hält Herr v. Ziegler nicht für angängig, nicht einmal für wünschenswert, da weder Langeweile, noch Uebermüdung eintreten dürfen. Die näheren Anordnungen müssten jeder einzelnen Schule überlassen bleiben, die Hauptsache wäre, den Schülern so oft wie möglich Gelegenheit zum Sehen in die Ferne zu geben.

Sehr zu statten käme auch die Gewährung eines Spielnachmittags in der Woche; derselbe könne auch zu Märschen benutzt werden.

Als vorzügliche Vorbeugungsmittel gegen Kurzsichtigkeit werden hervorgehoben:

I. Schätzen grösserer Entfernungen (600 m),

II. Geradeausgehen auf grössere Strecken,

III. Richt- und Deckübungen auf grössere Entfernungen.

Günstige Gelegenheit zur Abhaltung fraglicher Uebungen fände sich auch in den östlichen Vororten. Der Karlshorster Rennverein habe an Nicht-Renntagen einen grösseren Platz zur Verfügung gestellt. Die Gemeinden Lichtenberg und Friedrichsfelde hätten noch unbebaute Terrains und die Gemeinde Rummelsburg ein 20 Morgen grosses Gelände, das sie an bestimmten Tagen den Berliner Schulen zur Verfügung stelle.

Zum Schluss verlas Herr v. Ziegler die Rede zur Schulreformkommission 1890, in der Se. Majestät unser Kaiser zur Bekämpfung der Kurzsichtigkeit nachdrücklichst aufforderte.

Diskussion.

Herr Oberlehrer Dr. Keesebiter glaubt im Namen der Anwesenden den Dank aussprechen zu können für die Anregung, die dieser Vortrag gegeben hat, da die Kurzsichtigkeit ständig zunähme, und man Mittel und Wege finden müsse, diesem überaus häufigen Leiden der Schüler zu steuern, und wären in erster Reihe die Turn- und Zeichenlehrer dazu berufen, durch geeignete Uebungen günstig einzuwirken; auch empfiehlt er eine Revision der Schulbänke unter Hinzuziehung der Schulärzte, da meistens in dieser Hinsicht den hygienischen Anforderungen noch nicht genügend entsprochen ist. Ferner schlägt er eine Verkürzung der Schulstunden auf 40 Minuten vor, um den Nachmittagsunterricht in Wegfall zu bringen, welcher dann noch auf die Vormittagsstunden verteilt werden kann.

Zum Schluss demonstriert Redner noch eine Klappbrille mit Hebel, welche eigens dazu konstruiert ist, die schlechte Körperhaltung der Schüler beim Sitzen zu beseitigen.

Herr Dr. Radziejewski bemerkte in seinen Ausführungen, dass er nach Cohn der erste war, der Augenuntersuchungen an Schulkindern vornahm. Es lässt sich nach seiner Meinung nur der erworbenen Kurzsichtigkeit steuern, indem man die Kinder bei ihrer Aufnahme in die Schule sofort daraufhin untersucht, um durch eine geeignete Brille von vornherein das Leiden so weit wie möglich zurückzubilden. Schliesslich spricht er sich gegen die Verkürzung der Schulstunden auf 40 Minuten aus, da das Individuum geistig vorwärts gebracht werden müsse, um den Anforderungen des Lebens später gewachsen zu sein.

Fräulein Dr. Profé wünscht Verkürzung des Handarbeitsunterrichts in den Mädchenschulen, dagegen Ausdehnung des Turnunterrichts in denselben, da sie sich von dieser Massnahme für die kurzsichtigen Schülerinnen viel Erfolge verspricht.

Diskussion über das Referat der Herren: Weinberg, Perlewitz und Wulk: „Ferienordnung und Schulpensum“.

Herr Direktor Dr. Kemsies betont, dass die Einteilung des Schuljahres in die 2 Semester von Anfang April bis Ende September, und Anfang Oktober bis Ende März in unserem ganzen wirtschaftlichen Leben

begründet ist, da die Schüler, die die Schule verlassen, zu diesen Terminen die beste Gelegenheit haben, in die erwählten Berufe, resp. Studien einzutreten.

Er sei jetzt auch zu der Ueberzeugung gekommen, dass das letzte Schulvierteljahr, welches 14 volle Wochen betrug, durch einige Tage Ferien hätte unterbrochen werden müssen, um die geistige Abspannung bei Schülern und Lehrern zu vermindern.

Herr Dr. Bernhard hält 5—6 Wochen Ferien im Sommer für vollständig ausreichend, da die Kinder, die nicht die Gelegenheit haben, zu verreisen, bei zu langer Feriendauer verlottern; dagegen tritt er für öftere kleine Unterbrechungen des Unterrichts ein und ist besonders für eine Verlängerung der Pfingstferien, da zu dieser Zeit die Natur am schönsten ist und sich die Kinder durch Umherschweifen an ihr erfreuen können.

Herr Sanitätsrat Benda empfindet Genugtuung darüber, dass seine Prognose betreffs der Wirkung des langen Vierteljahres sich bewahrheitet habe. Wie gross die Erschöpfung gewesen sei, gehe auch daraus hervor, dass an einer Lehranstalt 8 Primaner vor Schluss des Vierteljahres haben Urlaub nehmen müssen, dass gegen Ende des Quartals die Strafen und Ermahnungen ausserordentlich sich gehäuft hätten, weil eben die Leistungen der Schüler infolge der Abspannung stark verringert gewesen wären. Von diesem Gesichtspunkt aus erscheine ihm auch die Einteilung der Ferien im Sinne des Herrn Weinberg hygienisch bedenklich. Nach Herrn Weinberg solle das Herbstsemester von Ende August bis Weihnachten ohne Unterbrechung, d. h. 17 Wochen dauern. Nach den Erfahrungen dieses letzten Vierteljahres würde die Schulmüdigkeit dann noch eine viel grössere werden, woran auch die von Herrn Weinberg empfohlene Herabsetzung der Stundendauer auf 45 Minuten nur wenig ändern könne. Auch er sei der Ansicht, dass 5—6 Wochen Sommerferien vollständig genügend wären, und empfehle, die Michaelisferien beizubehalten. Eine Verlängerung der Pfingstferien sei wünschenswert. Unter allen Umständen müsse eine übermässige Ausdehnung eines Schulquartals vermieden werden. Darum sei es notwendig, die Osterferien in der letzten Märzwoche beginnen zu lassen. Da Ostern meist zwischen Ende März und Mitte April falle, so würden die Osterferien meistens die Feiertage einschliessen. Fällt Ostern ausnahmsweise später, so würde am Charfreitag und II. Osterfeiertag der Unterricht einfach ausfallen.

Redner möchte noch kurz auf die Bemerkung des Herrn Wulk, dass der Volksschüler der oberen Klassen mehr als der gleichaltrige Schüler der höheren Lehranstalten überbürdet sei, erwidern: Der Untertertianer lerne bereits 3 fremde Sprachen und Mathematik, sei also geistig jedenfalls viel mehr in Anspruch genommen als der gleichaltrige Volksschüler; es soll aber zugegeben werden, dass der letztere mit grösseren Schwierigkeiten zu kämpfen habe, weil sein geistiges Niveau durch das Milieu, in welchem er aufwachse, im allgemeinen tiefer stände. Andrerseits falle aber bei dem Volksschüler ein Faktor fort, der, wie Redner wiederholt auseinandergesetzt habe, bei der Ueberbürdungsfrage eine grosse Rolle spiele: Die Einwirkung der Schule und des Hauses, insbesondere der ehrgeizigen Eltern, auf das Gemütsleben des ehrgeizigen, aber schwer lernenden Schülers.

Herr Kreisschulinspektor Dr. v. Gizycki vertritt den gleichen Standpunkt wie Herr Wulk, dass die geistige Reife der Gemeindeschüler eine grössere ist, als die der Kinder höherer Schulen bei gleichem Alter, da die ersteren durch die häuslichen Verhältnisse sehr oft gezwungen sind, sich schon während der Schuljahre des Nachmittags Verdienst zu verschaffen, und auch viel früher ins praktische Leben hinaustreten müssen.

Nachdem Herr Direktor Dr. Kemsies und Herr Kreisschulinspektor v. Gizycki zu diesem Punkte noch einmal kurz das Wort genommen hatten, beantragt Herr Professor Dr. Perlewitz den Schluss dieser Diskussion als nicht zur Tagesordnung gehörig, es wird demgemäss beschlossen.

Herr Wulk macht darauf aufmerksam, dass zum Oktober Tausende von jungen Männern durch ihre Militärpflicht aus den Berufen gezogen werden und durch Einstellung der Schulentlassenen als Lehrlinge etc. Ersatz geschaffen werden muss. —

Herr Oberlehrer Dr. Weinberg hält acht Wochen Sommerferien doch für sehr wichtig, da bekanntermassen das Wachstum der Kinder in der heissen Jahreszeit am stärksten ist und dieselben während dieser Periode geistig nicht angestrengt werden sollten; er bezieht sich dabei auf die schwedischen Verhältnisse und auf einen in der „Woche“ erschienenen Artikel des Herrn Geh. Rat Dr. Eulenburg, welcher darin schon eine Verlängerung der Ferien auf 7 Wochen wünscht. –

Herr Oberlehrer Dr. Keesebiter teilt nicht die Meinung des Herrn Wulk, den jetzt bestehenden Schulanfang und Schulschluss als den den Verhältnissen mehr Rechnung tragenden anzusehen, und verweist auf Frankreich, wo die Kinder zum 1. Juli die Schule verlassen. —

Herr Kreisschulinspektor Dr. v. Gizycki meint, dass Militär und Geistlichkeit hier Einspruch erheben würden; so falle z. B. die Einsegnung mit den jetzt üblichen Terminen der Schulentlassung stets zusammen; auch stellt die Post zu diesen Zeitpunkten ihre neuen Kräfte ein. Gleichzeitig wird bei nachgesuchten Dispensationen meist angegeben, dass die Schüler zum 1. April resp. 1. Oktober eine Stellung bekommen und sonst erst wieder zum nächsten Halbjahrsanfang eingestellt werden könnten.

Herr Oberlehrer Dr. Weinberg hat nach seinen genauen Erkundigungen festgestellt, dass die Post das ganze Jahr hindurch Neueinstellungen vornimmt, und würden sich nach seiner Meinung auch die bürgerlichen Berufe bald dazu bringen lassen, ihre Neuanstellungen des Personals dem geänderten Schulschluss anzupassen.

Frl. Dr. Profé erwähnt noch, dass die jetzige Einteilung des Schuljahres auch in den meist zum April und Oktober stattfindenden Umzügen begründet ist.

Herr Wulk erklärt zum Schluss, dass es wohl möglich wäre, die Termine des Schulanfanges resp. -Schlusses zu verlegen, hält es jedoch für sehr schwer und wenig nutzbringend, da man sich im Laufe der Zeit schon allzusehr mit den bestehenden Verhältnissen vertraut gemacht habe.

Schluss der Sitzung $10^1/_2$ Uhr.

Berichte und Besprechungen.

E. Ebert und E. Meumann: Ueber einige Grundfragen der Psychologie der Uebungsphänomene im Bereiche des Gedächtnisses, zugleich ein Beitrag zur Psychologie der formalen Geistesbildung. A. Untersuchung der Wirkung einseitig mechanischer Uebung auf die Gesamtgedächtnisfunktion. B. Ueber ökonomische Lernmethoden. Archiv f. d. ges. Psych. IV ($^1/_2$) 1—232. 1904.

Es handelt sich in vorliegender Arbeit zunächst darum, ob durch das Lernen sinnloser Silben eine Uebung, d. h. Vervollkommnung, auch anderer Spezialgedächtnisse stattfindet. Dafür, dass das wirklich der Fall ist, erbringen Verf. den Nachweis dadurch, dass sie durch das Gesamtgedächtnis ihrer Versuchspersonen je drei „Querschnitte" legen, d. h. zu drei verschiedenen Zeiten das unmittelbare Behalten von Buchstaben, Zahlen, Wörtern, sinnlosen Silben, fremdsprachlichen Vokabeln, Gedichtversen und philosophischer Prosa, sowie das dauernde Behalten von sinnlosen Silben, optischen Zeichen, Vokabeln, Gedichtstrophen und philosophischer Prosa prüfen. Dass die Resultate jedes Querschnittes in jeder dieser Beziehungen im Vergleich zu den vorangegangenen Querschnitten eine deutliche Besserung aufweisen, ist nach Ansicht der Verf. ganz, nach Ansicht des Ref. nur teilweise darauf zurückzuführen, dass in den Zeiten zwischen den Querschnitten eine grosse Zahl von Lernversuchen mit sinnlosen Silben stattfand. (Da nämlich Kontrolversuche fehlen, in denen solche Versuche in den Zwischenzeiten nicht stattfanden, so scheint es dem Ref. nicht erwiesen zu sein, dass nicht ein Teil des beim 3. Querschnitt konstatierten Uebungsfortschrittes auf die Uebung zurückzuführen ist, die durch den 1. und 2. Querschnitt selbst erreicht wurde.) Allerdings ist die Besserung der Leistungen eine so grosse, dass der Fortschritt zum grössten Teil jedenfalls dem Lernen der sinnlosen Silben zuzuschreiben ist. Zur Erklärung dieser Tatsache nehmen Verf. an, dass bei der Uebung einer Gedächtnisfunktion eine Mitübung verwandter Gedächtnisfunktionen stattfindet; diese Erklärung wird besonders auch dadurch nahe gelegt, dass — wie die Resultate zeigen — „die speziellen Gedächtnisse genau in dem Masse durch Mitübung vervollkommnet werden, als sie auf Grund der Natur des Stoffes, der Lernmittel und der Lernweisen dem einseitig geübten Gedächtnis verwandt sind." Gerade dies spricht aber auch dafür,

einer anderen Erklärungsmöglichkeit mehr Wert beizumessen, als Verf. es tun, nämlich dass das mechanische Lernen, wie es durch das Lernen sinnloser Silben geübt wird, ein so wesentliches Element jedes Lernens ist, dass naturgemäss die dort erzielte Uebung auch hier zugute kommt. Mehr in den Vordergrund zu rücken ist nach Ansicht des Refer. auch das Erklärungsprinzip, dass „die Tatsache der allgemeinen Gedächtnisbildung . . . . . in Wahrheit beruhe auf der Verbesserung und Vervollkommnung gewisser anderweitiger allgemeiner psychischer Funktionen, die bei aller Gedächtnisarbeit mitwirken, z. B. auf einer Vervollkommnung der Aufmerksamkeit" etc. —, ferner, „dass die Versuchspersonen bei fortschreitender Uebung gewisse Kunstgriffe und technische Mittel, eine eigentliche Lerntechnik erwerben, die mehr oder weniger bei allem Lernen in Betracht kommen." — Auf die praktisch-pädagogischen Nutzanwendungen, die sich aus der Tatsache ergeben, dass durch eine spezielle Gedächtnisübung das Gedächtnis überhaupt geübt wird, genügt es wohl, kurz hinzuweisen. Es ist einleuchtend, dass damit erneut der Wert einer formalen Geistesbildung klargestellt ist.

Die in die Zeiten zwischen den „Querschnitten" eingeschaltete Erlernung zwölfsilbiger sinnloser Silbenreihen benutzten Verf. zu einer Untersuchung über ökonomische Lernmethoden. Ausser dem bereits mehrfach untersuchten „Lernen im ganzen" und „Lernen in Teilen" verwandten sie zwei Vermittelungsmethoden, bei deren erster nach der 6. Silbe, und bei deren zweiter nach der 4. und 8. Silbe je eine kleine Pause eingeschaltet, aber sonst wie beim Lernen im ganzen verfahren wurde. Es ergab sich, dass zum schnellsten Erlernen die zweite Vermittelungsmethode führt, dass aber die „im Ganzen" erlernten Reihen am schnellsten nach 24 Stunden wiedererlernt werden. Der Vorteil der Vermittlungsmethoden gegenüber dem Lernen im ganzen besteht darin, dass die Aufmerksamkeit, die bei dieser Methode in der Mitte der Reihe gewöhnlich nachlässt, sich dort in den Pausen wieder neu sammeln kann. — Uebrigens scheinen Verf. bei ihren Lesern eine eingehende Kenntnis der Gedächtnis-Literatur vorauszusetzen, da sie fast immer nur die Namen der Autoren, auf die sie sich beziehen, zitieren, ohne anzugeben, auf welche Arbeit sie Bezug nehmen, und wo diese zu finden ist.

Berlin. Lipmann.

I. Marcinowski, Im Kampf um gesunde Nerven. Ein Wegweiser zum Verständnis und zur Heilung nervöser Zustände. Berlin. Otto Salle. 2 M.

Für unsere Leser bietet der Inhalt manches Interessante. Zunächst im allgemeinen, weil der Verfasser Nervosität nicht bloss von der Seite persönlicher Hygiene angepackt wissen will, sondern vor allem eine „psychologische Behandlungsweise" für wichtig hält; er nennt sein Vorgehen mit Vorliebe: ärztliche Erziehungs-Therapie. Auf Einzelheiten seiner psychologischen Erklärungen nervöser Erscheinungen hier einzugehen, führt zu weit; z. B. welche Rolle die Eindruckstiefe der unausgeglichenen Erregungszustände, die Abhängigkeit körperlicher Vor-

gänge vom Seelischen spielt u. a. Vielfach kommt der Verfasser auf die Psychologie des Kindes zu sprechen, da er bei ihm die Wurzeln der Nervosität sucht. Erziehungsfragen und Schulfragen sind ihm wichtiger, als die Frage nach erblichen Anlagen, die zum Teil umbildungsfähig seien. Vor allem dünkt ihm unsere jetzige Unterrichtsmethode eine verfehlte, denn die Entwicklungsgesetze des kindlichen Gehirns würden nicht genügend berücksichtigt, die Erziehung zur Arbeit fehle (Handfertigkeit u. a.), und für theoretisches Lernen werde nicht die genügende Reife abgewartet. Seine Kritik bestehender Verhältnisse ist wohl zu scharf und nicht allgemein zutreffend; doch ist die Forderung nach grösserer Berücksichtigung psychologischer Erkentnisse in Erziehung und Unterricht etwas, das man gern unterschreiben wird. Im ganzen eine frische und wohltuende Schrift, voll kräftigem Idealismus, die sich das Ziel steckt, nervöse Schwäche zu kraftvollerem und glücklicherem Dasein, vor allem durch eine sittliche Vertiefung, umzubilden, und darin unterscheidet sich das Büchlein von den heute zu Dutzenden erscheinenden Schriften populärer Art sehr wesentlich.

Weissensee b. Berlin. Kemsies.

W. Preyer: Die Seele des Kindes. Sechste Auflage. Nach dem Tode des Verfassers bearbeitet und herausgegeben von Karl L. Schaefer. Mit dem Porträt des Verfassers. Leipzig 1905. XVI u. 448 S.

Das Interesse für die exakte Erforschung des kindlichen Seelenlebens ist erfreulicherweise in stetem Wachsen begriffen, und die wissenschaftlichen Arbeiten auf diesem Gebiete nehmen an Zahl mehr und mehr zu. Preyers Werk ist aber wohl unbestritten dasjenige, von dem die meisten und fruchtbarsten Anregungen ausgegangen sind. Noch jetzt, fast 25 Jahre nach seinem ersten Erscheinen, hat es kaum an Bedeutung verloren. Ich habe es daher, als ich nach dem Tode Preyers von der fünften Auflage an die Bearbeitung des Buches übernahm, im Einverständnis mit der Familie des Verstorbenen und dem Herrn Verleger für geboten gehalten, an Form und Inhalt so wenig wie möglich zu ändern. Nur wo durch die Wissenschaft als gesichert anzusehende neue Tatsachen aufgedeckt sind oder anderes sich als unzweifelhaft veraltet erwiesen hat, sind an den entsprechenden Stellen Aenderungen vorgenommen worden. Hauptsächlich gilt dies von den Abschnitten, welche die Entwicklung der Sinne und des Willens zum Gegenstande haben. Möchte das Buch auch in dieser Auflage zur Förderung der Paedopsychologie beitragen.

Gr.-Lichterfelde b. Berlin. Karl L. Schaefer.

Milicent Washburn Shinn. Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes in biographischer Darstellung. Bearbeitet und herausgegeben von Professor W. Glabbach und G. Weber. Mit einem Porträt der Verfasserin und ihrer Nichte. Langensalza 1905, VIII u. 645 S.

Der erste Hauptteil des Buches behandelt die Entwicklung der Sinne in physiologischer und psychologischer Beziehung, der zweite die Lage- und

Bewegungsempfindungen, die Organ- und die Gemeinempfindungen, sowie die spontanen, die reflektorischen und die instinktiven Bewegungen. Die Beobachtungen über die allmählichen Fortschritte hinsichtlich der Erhaltung des Gleichgewichtes und der verschiedenen Arten der Fortbewegung sind besonders gründlich angestellt und in Tabellen übersichtlich geordnet. Aehnlich ist das Greifen bearbeitet.

Die Verfasserin hat sich in vielen einzelnen Punkten das Werk Preyers, der selbst ihren Bestrebungen Interesse entgegenbrachte und Anerkennung zollte, zum Muster genommen. Die strenge Sachlichkeit ihrer Beobachtungen sowie die sehr kritische und vorsichtige Verwertung derselben verdienen entschieden lobend hervorgehoben zu werden. Wer aber von dem Buche eine wesentliche Förderung der psychologischen Forschung erwarten sollte, wird es nicht ohne eine gewisse Enttäuschung aus der Hand legen. Es enthält bemerkenswerte neue Tatsachen und manche höchst wertvolle Anregungen; aber eine eigentliche Bearbeitung allgemeiner Probleme ist nirgends durchgeführt. Das ganze Werk ist, wie ja auch der Titel besagt, mehr eine biographische Darstellung, ein nach besonderen, meines Erachtens übrigens nicht immer glücklich gewählten Gesichtspunkten geordneter Abdruck eines Tagebuches. Die schwierige Aufgabe, auf Grund des fast überreichen Materials etwa eine „Psychologie des Kindes“ zu schreiben, hat die Verf., vielleicht mit weiser Absichtlichkeit, nicht in Angriff genommen. Es bleibt dem Psychologen und Pädagogen überlassen, das ihm geeignet Erscheinende aus dem Buche herauszusuchen, was aber bedauerlicherweise durch das Fehlen eines Sachregisters ausserordentlich erschwert wird. Bei einer zweiten Auflage müsste unbedingt diesem Mangel seitens der Verfasserin oder der Herausgeber abgeholfen und ausserdem auch eine sorgfältige Revision der in den Fussnoten angegebenen Daten vorgenommen werden. Vorläufig stimmen dieselben an zahlreichen Stellen, die mir aufgefallen sind, ohne dass ich besonders danach gefahndet hätte, nicht mit dem Texte überein. So ist, um nur ein einziges Beispiel zu erwähnen, auf Seite 523 vom 37. Monat die Rede, während aus der Anmerkung hervorgeht, dass die 37. Woche gemeint ist.

Spezielle systematische Mitteilungen über das Sprechenlernen hat Miss Shinn leider nicht gemacht. Die gelegentlich in dem Buche vorkommenden sprachlichen Aeusserungen ihrer Nichte sind nicht, wie es für den Fachgelehrten wohl wünschenswert gewesen wäre, unverändert aus dem Original abgedruckt, sondern mit Rücksicht auf die populärwissenschaftlichen Zwecke des Werkes ins „Kinderdeutsch“ übersetzt, wobei einer dankenswerten brieflichen Mitteilung zufolge genaue Studien über die Sprachentwicklung bei deutschen Kindern zu Grunde gelegt sind.

Gr.-Lichterfelde b. Berlin. Karl L. Schaefer.

Die neue Erziehung. Essays über die Erziehung zur Kunst und zum Leben von Dr. Heinrich Pudor. 399 Seiten. Leipzig. Verlag von Hermann Seemann, Nachfolger. Preis 5 Mk.

Die Erziehung ist die Grundlage aller Reformfragen. Fast alles im

Leben des Menschen ist Sache der Erziehung. Fast alle Mängel der Bildung und Sitte sind auf Rechnung fehlerhafter Erziehung zu setzen, das gilt nicht nur vom privaten, sondern teilweise sogor vom öffentlichen Leben. „Fängt es aber mit der Jugend an, und es wird gelingen," sagt Goethe. Die Erziehung von heute ist, wie von vielen Seiten zugestanden wird, eine einseitig formalistische, die zu viel Unterricht und zu wenig wirkliche, den Menschen bildende Erziehung gibt. Sie ist einseitig geistig, verstandesmässig, zu wenig ethisch, fast garnicht leiblich. Die harmonische Erziehung des Menschen ist das Programm des vorliegenden Buches, „Die neue Erziehung"! Der „Erweiterung der Erziehung" gelten die Kapitel Jugendspiele, Handarbeit, der Gartenbau in der Schule, der Sport in der Erziehung und der ganze VII. Teil des Buches „Die Erziehung des Leibes". Als Autoritäten, die eine solche Erziehung in früheren Jahrhunderten vertreten haben, werden im I. Teil Montaigne, Pestalozzi, Comenius, Lagarde behandelt.

Eine fernere, wesentliche und notwendige Ergänzung der Erziehung ist die „Erziehung zur Kunst", die im VI. Teile berührt wird. Der Erziehung zur Musik ist der folgende Abschnitt gewidmet. Daran schliesst sich ein Kapitel über Volkserziehung im engeren Sinne, wie sie die nordischen Volkshochschulen schon in fast idealem Sinne repräsentieren. Endlich behandelt der letzte Teil verschiedene Lebens- und Erziehungsfragen gesondert, so diejenige des Weibes, die Selbsterziehung, die Erziehung zur Arbeit, den Enthusiasmus als Erziehungsmittel — gerade an dem fehlt es oft in unserer modernen, grossstädtischen, bureaukratischen Erziehung, obwohl doch alle Welt weiss, dass ohne Enthusiasmus noch niemals etwas Grosses geleistet worden ist.

Berlin. Heinrich Pudor.

Die Formenkunde in der Volksschule. Ein Versuch, den Knaben-Handarbeitsunterricht mit dem Anschauungs-, Raumlehre- und Zeichenunterricht zu vereinigen; von Dr. B. Brückmann, Leipzig, 1905.

Die Schule muss dem praktischen Leben Rechnung tragen, heute mehr als früher. Um unsere Kinder mehr als bisher für die Praxis auszurüsten, bemühen sich namhafte Pädagogen, die Knabenhandarbeit als Unterrichtsfach einzuführen. Schwierig ist es, ihm den richtigen Platz im Unterrichtsbetriebe und Lehrplan anzuweisen. Brückmann will ihn im ersten und zweiten Schuljahre mit dem Anschauungs-, im dritten mit dem Zeichenunterricht verbinden. Die Kombination ist kaum zu billigen, denn das Zeichnen nach dem neuen Lehrplan stellt an die Volksschule Anforderungen, die oft über die Kraft gehen werden; selbst wenn Handarbeit ein wirksames Hilfsmittel für den Zeichenunterricht wäre, wie der Verfasser meint, liesse sich die Verbindung dieser Fächer nicht rechtfertigen. Im Deutschen ist eine Berücksichtigung der Handarbeit wegen der grossen Stoffmenge nicht angängig. Soll Handarbeit gelehrt werden, dann als selbständiges Fach, jedoch ist von einer Ueberlastung der Kinder durch Vermehrung der Stundenzahl abzusehen. Der Verfasser verlangt, dass

die Kinder im ersten Schuljahre in Netze zeichnen. Warum soll das aufs heftigste bekämpfte, endlich überwundene Netzzeichnen seine Auferstehung feiern? Auf Veranlassung des Zeichenlehrers Gräber in Bremen haben seiner Zeit mehr als 70 hervorragende Augenärzte ihr Gutachten dahin abgegeben, dass das Netzzeichnen einen schädlichen Einfluss auf die Augen der Kinder ausübe. Nicht nur physischer, sondern auch in pädagogischer Hinsicht müssen wir es verbannen. Durch die vorgedruckten Linien oder Punkte ist Länge und Richtung der Linien gegeben. Damit ist für das schätzende Auge die Arbeit bereits getan; aber unsere Kinder sollen gerade zum Schätzen und Sehen erzogen werden. Die Art und Weise, wie der Verfasser seinen Stoff behandelt, ist interessant und es wäre lebhaft zu wünschen, dass sich ein Weg fände, um die von redlichem Willen geleiteten Bestrebungen zum Segen für unsere Jugend verwirklichen zu können.

Weissensee b. Berlin. Jesse.

J. Spieser. Ein Klassenversuch mit der begrifflichen Methode im ersten Leseuntericht. Leipzig. Scheffer 1904.

Der Autor beschreibt den Gang und die Erfolge eines Klassenversuchs bei Schulrekruten, denen er die Anfänge des Lesens beibrachte, indem er zuerst einen Lautkursus mit ihnen durchmachte. Mit Hilfe eines Kopfmodells, das in der Mitte durchschnitten war und einen Einblick in die Mund- und Nasenhöhle, Luft- und Speiseröhre gewährte, sowie mit Hilfe von Spiegel-Aufnahmen, Zeichnungen und Einübung der Organstellungen bei sämtlichen Lauten gelang es ihm, diese auf lautphysiologischer Basis zur korrekten Darstellung zu bringen und den 30 Kindern einzuprägen, wobei sie vom ersten Augenblick an mit Interesse und Verständnis beobachten lernten. Bevor sie einen einzigen Buchstaben kannten, hatten sie einen Ueberblick über das ganze deutsche Lautgebäude erworben. Nun erst — nach 3 Wochen — wurden die Buchstaben unter die Lautfiguren geklebt und ihre Gestalt besprochen. Nach weiteren $2^1/_2$ Wochen, bei der Revision der Schule, waren auch die Buchstaben bereits fest eingeübt. S. wich jedoch von der gewöhnlichen Rechtschreibung ab, indem er für ng, sch und die beiden ch einheitliche Zeichen wählte, ferner als Schrift eine von ihm vorgeschlagene Fibelschrift, die zugleich Druck- und Schreibschrift ist und zwischen den Formen der später zu erlernenden Schriftarten die Mitte hält, einführte. Ueber den Lautschriftkursus soll später berichtet werden. Durch die angewendete „begriffliche“ Methode wird das Zerlegen der Wörter in Laute, das Elementieren, wesentlich erleichtert, aber auch der Aufbau der Wörter aus Lauten, das Lautieren, gut gefördert. Inbezug auf die vorläufige Beurteilung des ganzen Versuches stimmt Referent mit Prof. Passy-Paris überein, der ihn für nützlich hält, weil er die Schüler beobachten lehrt, sie an die Herrschaft über ihre Organe gewöhnt, dem fremdsprachlichen Unterricht vorarbeitet und sie anleitet, die Buchstabenformen an etwas Konkretes anzuknüpfen.

Weissensee b. Berlin. F. Kemsies.

Mitteilungen.

Für Lehrer und Lehrerinnen an Hilfsschulen dürfte es von Interesse sein, zu erfahren, dass zu Ostern dieses Jahres im Verlag von K. G. Th. Scheffer in Leipzig zum erstenmale ein besonderer „Kalender für Lehrer und Lehrerinnen an Schulen und Anstalten für geistig Schwache“ erscheint. Bei dem wachsenden allgemeinen Interesse für das Hilfsschulwesen dürfte ein solches Handbuch vielfach mit Freude begrüsst werden. Als Herausgeber fungieren die Herren Frenzel-Stolp, Gerhardt-Alsterdorf und Schulz-Halle, Namen, die jedem mit Hilfsschulfragen Vertrauten nicht unbekannt sein dürften.

Aus dem Inhalt sei zunächst das reiche statistische Material nicht nur über Hilfsschulen und Anstalten selbst, sondern auch über sämtliche an diesen wirkende Lehrkräfte hervorgehoben. Alle stattfindenden, in das Fach schlagenden Kongresse sind ebenso wie die wichtigen gesetzlichen Bestimmungen und die hauptsächlichste Literatur angeführt. — Orientierende Aufsätze unterrichten über „Entwicklung der Hilfsschule“ und das „Interesse des Kindes“. —

Ein dem Kalender beigegebenes Taschenbuch bringt ausser dem nötigen Material an Stundenplänen und Schülerverzeichnissen zwei Rubriken von besonderem Interesse. Zunächst einen Wochenkalender mit Angaben der in jeder Woche der Jahreszeit entsprechend vorzunehmenden Arbeiten und Beobachtungen im Schulgarten. Raum für ergänzende Bemerkungen ist freigelassen. Dieses Kalendarium dürfte auch für jeden Lehrer an der normalen Volksschule wertvolles Material bieten, wie ja überhaupt der Kalender seinem Gesamtinhalt nach jeden Pädagogen interessieren wird. Die andere wichtige Zugabe ist ein von Schober-Posen ausgearbeitetes Schema zur Diagnostik schwachsinniger Schüler. Die dazu gehörigen Tabellen sollen ausgefüllt und an eine Zentralstelle abgeliefert werden, die das wertvolle Material im Interesse des Hilfsschulwesens ausarbeiten wird.

Der Preis des Kalenders, inkl. Tasschenbuch, beträgt 2,50 Mk.; für Hilfsschullehrer und -Lehrerinnen bei Vorausbestellung bis zum 1. Mai nur 2 Mk. —

Internationaler Jugendaustausch. Die in Paris im Jahre 1904 von dem Handelslehrer und Examinator im französischen Handelsministerium Toni Mathieu daselbst unter dem Namen Société d'échange internationale des enfants et des jeunes gens pour l'étude des langues étrangères gegründete Gesellschaft vermittelt planmässig, wie schon der Name besagt, den Austausch von jungen Leuten verschiedener Nationalität zwecks Erlernung der fremden Sprachen; sie befindet sich in Paris, Boulevard de Magenta 36, und wird von Mathieu selbst geleitet. Am 15. März 1905 trat, da Deutschland das Unternehmen mit regem und stets zunehmendem Interesse verfolgte, in Frankfurt a. M. ein eigener Zweigausschuss für Deutschland ins Leben, in welchem der Rektor der Frankfurter Handelshochschule, Professor Dr. Burchardt, nunmehr den Vorsitz führt und Ober-

bürgermeister Dr. Adickes als Ehrenvorsitzender tätig ist. Die Gesellschaft hat bereits recht günstige Erfolge für den deutsch-französischen Jugendaustausch aufzuweisen, ein erfreulicher Beweis dafür, dass auf beiden Seiten ein reges Interesse für die Erlernung der deutschen und französischen Sprache herrscht und auch die persönlichen Beziehungen zwischen Franzosen und Deutschen sich auf diese Weise immer mehr verbessern. Ehrenvorsitzender der Gesellschaft in Paris ist der vielfach genannte Senator und Vorsitzende der parlamentarischen Gruppe für internationales Schiedsgerichtsverfahren d' Estournelles de Constant und dem Verwaltungsausschuss gehören ausser dem Vorsitzenden, Abgeordneten Baudin, früher Minister der öffentlichen Arbeiten, noch mehrere hohe Beamte des Unterrichtsministeriums an. Aus dem nunmehr vorliegenden ersten Jahresbericht ergibt sich, dass während des abgelaufenen Jahres der Austausch von 35 Kindern für die grossen Ferien und 9 Kindern für das ganze Jahr vermittelt wurde, von denen 39 auf Deutschland, 4 auf England und 1 auf Oesterreich kam. Sie umfassten 71 Knaben oder Jünglinge, nämlich 38 Franzosen und 33 Nichtfranzosen, 17 Mädchen, darunter 6 aus Frankreich, 8 aus Deutschland, 2 aus England und 1 aus Oesterreich. Was das Alter der Teilnehmer und Teilnehmerinnen betrifft, so waren die jüngsten 2 elfjährige französische Knaben, die ältesten eine Französin mit 22 Jahren, vier junge Leute mit je 20 und acht mit 19 Jahren, während die weitaus meisten ein Alter von 14—17 Jahren aufwiesen, welches nach Mathieu als der geeignetste Zeitpunkt für den Austausch nach dem Auslande betrachtet werden muss, zumal jüngeren Kindern meist noch eine genügende Wortkenntnis der fremden Sprache und auch der für den Zweck nötige rechte Lebensernst fehlt. Die Tauschkinder gehören, wie der Jahresbericht weiter angibt, vorzugsweise den Kreisen der Schulmänner an, dann der Reihe nach den Ständen der Kaufleute, Ingenieure, Richter, Schriftsteller und Gelehrten. Die Gesellschaft unterrichtet sich vor der Annahme der Tauschgesuche sehr genau über die Vertrauenswürdigkeit der interessierten Personen, indem sie Zeugnisse vom Schulleiter oder Klassenlehrer des betreffenden Kindes und die Vorlage einer ärztlichen Bescheinigung über den vollkommenen Gesundheitszustand desselben und aller seiner Familienglieder einfordert. Zuletzt wurden nach Angabe des Jahresberichts Kinder ausgetauscht zwischen Lyon und Heidelberg, Brünn und Valenciennes, Chambéry und Ernolsheim im Niederelsass, Paris und Kaiserslautern, Stuttgart, Hanau, Dresden, Solingen, Südengland, sodass der Umkreis des Tauschgebietes bereits als ein sehr umfangreicher bezeichnet werden muss, zumal auch schon bis Anfang Mai 1905 wieder gegen 40 Austauschgesuche allein von Frankreich nach Deutschland, und zwar meist für die Zeit der Sommerferien, an die Gesellschaft gerichtet worden sind.

Die Ausstellung von Lehrmitteln für Menschenkunde und Gesundheitslehre vom 1.—12. Juli 1905 in Leipzig.

Der ganze Mensch besteht aus Seele und Leib, aus Geist und Körper, beide sind von einander abhängig, beide bedingen in ihrer Entwicklung sich gegenseitig, Vervollkommnung des einen fördert Entfaltung des andern, organische Unzulänglichkeit einerseits hat Funktionsschwäche andererseits zur Folge. Diese Erkenntnis ist trotz des alten und überaus oft zitierten mens sana in corpore sano erst durch die neueren Ergebnisse der medizinischen Wissenschaft, der Physiologie und Psychiatrie in die allen Errungenschaften meist sehr konservativ

gegenüberstehende Pädagogik gedrungen. Während man bisher nur darauf bedacht war, den Verstand und das mechanische Gedächtnis des Schülers auszubilden („Lernschule"), fängt man jetzt an, eine harmonische Bildung aller Kräfte des jungen Menschenkindes zu erstreben. Die Folge davon ist die höhere Wertung derjenigen Disziplinen, die uns Lehrern die Gesetze eines harmonischen Wachstums aufzeigen, die die Schüler auf Körper und Geist achten lehren — der Menschenkunde und Gesundheitslehre.

Um nun zu beweisen, dass die vielfach verbreitete Meinung von einer vernachlässigten Behandlung der genannten Unterrichtszweige auf falschen Voraussetzungen beruht, veranstaltete die Abteilung für Schulgesundheitspflege des Leipziger Lehrervereins eine Ausstellung, die nur die Lehrmittel der Menschenkunde und Gesundheitspflege enthielt. Ob den Veranstaltern dieser Beweis gelungen, wollen wir am Schlusse untersuchen.

Man griff aus der Menge der Unterrichtsfächer diese beiden heraus, um bei dem Beschauer eine vertiefende Wirkung, die naturgemäss bei einem so eng begrenzten Gebiete eintreten muss, zu erzielen — ein neu beschrittener Weg im Lehrmittelausstellungswesen, dem wir vor der bisherigen Breite und Ueberfülle derartiger Ausstellungen den Vorzug geben.

Man schuf eine selbständige Ausstellung, unabhängig von einer Lehrerversammlung zum Zwecke der Konzentration, man versuchte, dadurch auch die nur zu oft übersehenen kleinen Dinge zur gebührenden Beachtung zu bringen.

Dass man mit der Menschenkunde und Gesundheitslehre in unserer „kranken" Zeit die aktuellsten aller Unterrichtsgebiete heraushob, hat schon der überaus rege Besuch der Ausstellung gelehrt.

Massgebend für die Anordnung der Ausstellungsgegenstände war der Gesichtspunkt der sachlichen Zusammengehörigkeit — ein Vorteil, der eine wertvolle Vergleichung in der Betrachtung der Lehrmittel ermöglichte. Demgemäss gliederte sich das Ganze in die vier Hauptgruppen: I. Darstellungen der Organe des menschlichen Körpers im Zusammenhange, II. Bau und Leben der einzelnen Organe, III. Schulhaus-, Schulzimmer- und Schulutensilien, IV. Literatur. Unter Hervorhebung des Wesentlichen und Bemerkenswerten wollen wir nun die einzelnen Gruppen durchwandern. Die erste Abteilung enthält in 17 Nummern meist zerlegbare, plastische Nachbildungen oder auf Pappe gezogene Buntdrucke ganzer Körperfiguren oder Torsos mit und ohne Kopf. Weit reichhaltiger ist die zweite Abteilung, in der wir gegen 400 Nummern zählen. In sieben Unterabteilungen finden wir hier veranschaulicht: A. die Zelle, ihren Bau, ihr Leben und ihre Entwicklung. (Von der Pflanzen- bis zur Menschenzelle. — Feindliche Zellen (Bakterien). — Die Mikroskopie in der Schule, mikroskopische Apparate.) B. Das Knochengerüst: Allgemeines über Knochen, Rückgrat und Brustkasten, Rippenbewegung, deren Behinderung, Sitzstellung, Korsettschäden, Schädel und Kopf (Rasseneinteilung), Arm und Hand (Knochenbrüche), Beine und ihre Deformationen durch Rhachitis und Fussbekleidung. C. Muskeln und Sehnen: Angriffsstellen der Muskeln bei den Extremitäten (Hebel. — Muskelpflege: Gymnastik und Ruhe). D. Die Ernährung: Der Verdauungsapparat und seine Hilfsorgane, Verdauungsvorgänge, Verdaulichkeit und ihre Erhöhung, Verdauungsstörungen (Alkohol). E. Der Blutkreislauf: Blutbildung, gesundes und ungesundes Blut, Thermometrie, Blutumlauf. F. Blutauffrischung: a. durch Atmung, Luftprüfung, Ventilation, Desinfektion, Bakterienverbreitung, Staubplage und Abhilfe, giftige Gase, b. durch die

Nierentätigkeit. G. Sinnesorgane: die Haut, Nervenleitung, Zentralorgane, Auge, Sehstörungen, natürliche und künstliche Beleuchtung, Ohr und Ohrerkrankungen, Geschmack und Geruch. Aus der Fülle des Interessanten seien aus dieser Abteilung genannt: zahlreiche mikroskopische Präparate aus Leipziger Schulen, 300 Diapositive aus anthropologisch-wissenschaftlichen Werken, Mikroskope, Mikrotome, Projektionsapparate, Knochengerüste mit Rückgratsverkrümmungen, verheilte Knochenbrüche, drastische Veranschaulichungen der schädlichen Folgen des engen Schnürens der Frauen, Reform-Korsetts, -Unterkleider und -Kleider, Verbandkästen für Schulen, Fremdkörper-Sammlung der Leipziger Sanitätswachen, Modelle zur Darstellung der Muskelwirkungen, Kindergebisse, Zahndiagramme Leipziger Schüler, Modelle und Bilder zur Nahrungsmittellehre, Rippen- und Lungenmodell zur Darstellung der Mechanik des Atmens, plastische Darstellungen der Lautbildung beim Singen und Sprechen, Vorrichtung zur Erläuterung der Atmung der Wände, das menschliche Gehirn in Spiritus und modelliert, Auge mit Strahlenbrechung, Nadelstereoskop zur Behandlung und Uebung Schielender. Der Durchschnitt eines Rindsauges, die Gehörknöchelchen des Menschen u. a. m. In der dritten Abteilung sind neben vielen Modellen von Schulbänken sonstige Schulgeräte und Gebrauchsgegenstände, wie Schränke, Wandtafeln, Sammelkästen, Tintenfässer, Listen, Messlatten, Zeichenutensilien, hygienische Staubschutzmittel etc. in reicher Zahl vertreten. Die letzte Abteilung bringt in 219 Nummern eine ziemlich eingehende Sammlung der wichtigsten methodischen und wissenschaftlichen Werke und Zeitschriften aus den in Frage kommenden Literaturgebieten.

Zum Schlusse wollen wir nicht unerwähnt lassen, dass mit der Ausstellung eine Reihe von Vorträgen und Vorführungen verbunden war. Es sprachen: Herr Lehrer Zschommler-Leipzig, Vorsitzender des Ausstellungskomitees, über physiologische Vorgänge im menschlichen Körper (mit Skioptikonbildern), Herr Dr. med. Sonnenkalb-Leipzig über eine Reise durch unsern Körper (an der Hand von Skioptikonbildern), Herr Lehrer Frentzsch - Leipzig über das Experiment im menschenkundlichen Unterrichte, Herr Gustav Seeger-Leipzig über ein neues Verfahren zur Heilung des Stotterns, Herr Herm. Schäter-Leipzig über Schrift und Schriftzeichen vom Altertum bis zur Neuzeit. Der letzte Vortragsabend wurde ausgefüllt durch Vorführung einer von Herrn Schuldirektor Rud. Schmidt-Leipzig, dem Verfasser der „Schulgesundheitspflege", selbstgefertigten Serie von Lehrmitteln; „diese, ohne Gestalt und Schöne, sollen zeigen, dass auch in Leipzig Volksschullehrer früher, als man zuweilen annimmt, sich mit der unterrichtlichen Bearbeitung der Menschenkunde und Gesundheitslehre befasst haben. Manche dieser Gegenstände sollen weniger im Unterrichte verwendbare Anschauungsmittel als Zeugen des Bemühens sein, zeichnend und schaffend zu grösserer Klarheit zu gelangen. Manche sind von Künstlerhand (Osterloh, Grabich) nachgebildet und weiteren Kreisen zugänglich gemacht worden. Andere können zeigen, mit wie bescheidenen Mitteln Veranschaulichungsmittel hergestellt werden können, die man — weil sie auf den „eigenen Leib zugeschnitten" sind — liebt, versteht und behandelt wie seine eigenen Kinder. Manche der gezeichneten Tafeln haben die Bedeutung eines Leitfadens ohne Worte."

Welchen Wert müssen wir nun der Ausstellung beimessen? Neben dem rein wissenschaftlichen Werte des Gebotenen müssen wir zunächst das durch die Ausstellung erzeugte allgemeine Interesse an der Sache hervorheben; ferner steht ohne Zweifel fest, dass sie die ärztlichen Bemühungen

im Kampfe gegen Unkenntnis und Aberglauben wirksam unterstützt, dass sie aufklärend und belehrend in den weitesten Kreisen gewirkt, dass sie auch die „Laien" zu fleissiger Mitbetätigung an dem grossen Ziele nach allgemeiner Volksgesundung angeregt hat. Indem sie die vorhandenen Lücken erkennen liess, gab sie auch die nötigen Anregungen zur Vertiefung und zum Ausbau der beiden Unterrichtsfächer, tat sie zugleich die unbedingte Notwendigkeit zweckdienlicher Reformen im gesamten Unterrichtsgebiete dar.

Wohl gab die Ausstellung ein anschauliches Bild vom jetzigen Stande des Lehrmittelwesens, nicht aber, wie die Veranstalter meinten, von der Pflege der Menschenkunde und Gesundheitslehre im Volksschulunterrichte; das konnte sie überhaupt nicht, weil der Unterricht nicht abhängig ist von der Zahl und Güte der vorhandenen Lehrmittel. Diese beweisen nur, dass die Lehrmittelindustrie auf den in Rede stehenden Gebieten zu anerkennneswerter Leistungsfähigkeit sich entwickelt hat, die aber wiederum nur zum allerkleinsten Teile abhängig ist vom Stande der Unterrichtsfächer in der Volksschule, da zum Absatzgebiete dieser Lehrmittel die ganze grosse Menge aller der Bildungsinstitute gehört, in denen Anthropologie, Anatomie und Hygiene gelehrt werden.

Vor allem müsste der Nachweis erbracht werden, dass die hauptsächlichsten und für einen fruchtbringenden Unterricht unentbehrlichen Lehrmittel nun auch wirklich zum Lehrmittelbestande jeder Volksschule gehören. Ist das der Fall? Und wenn dem so wäre, will man dann ohne weiteres behaupten, dass sie von jedem Lehrer gewissenhaft und fleissig benutzt werden? Die Wissenden werden verstehen, wenn ich behaupte: Es sieht recht kläglich aus um die Pflege der Menschenkunde in unseren Schulen!

Und genau dasselbe gilt von der Gesundheitspflege. Wohl konstruiert man immerfort neue Schulbänke, die allen gesundheitlichen Anforderungen entsprechen, wohl erfindet man immer neue Wandtafeln, staubfreie Kreiden, praktische Federn und Federhalter, Spucknäpfe und hygienische Staubschutzmittel, aber wer wollte damit sagen, dass unsere Schulen nun wirklich allen hygienischen Ansprüchen genügen? O, wie traurig sieht's da oft noch aus selbst in grossen Städten, die sich rühmen, „Schulstädte" zu sein!

Nein, nein, diese Beweise konnten durch dte Ausstellung nicht erbracht werden! Dazu gehören statistische Nachweise, die ich hiermit angeregt haben möchte.

Doch eins haben uns die immer praktischen Leipziger mit dieser Ausstellung gezeigt: Die zukünftige Ausgestaltung des Lehrmittelausstellungswesens im allgemeinen. Ich glaube, wir befinden uns auf dem rechten Wege, wenn wir unsere Ausstellungen so anlegen, dass sie dem Studium der Lehrmittel die nötige Ausführlichkeit und Uebersichtlichkeit der Objekte und die notwendige Musse und Geistesfrische der Besucher versprechen.

Möge die Ausstellung zur Anbahnung weiterer Reformen dienen, möge ihr Inhalt anregend wirken auf die berufenen Vertreter und Herren der Schule, möge sie Frucht tragen bei allen, die an ihr arbeiten, auf dass sie Segen bringe für alle, die dort zum harmonischen Menschen gebildet werden sollen.

Halle a. S. Eduard Schulze.

Bibliotheca paedo-psychologica

von

Leo Hirschlaff.

Literatur des Jahres 1901.

B. Specielle Kinderpsychologie.

c) Schulhygiene und -pathologie.

(Schluss.)

2111. Treves, Z.: Ueber den gegenwärtigen Stand unserer Kenntniss die Ergographie betreffend. Arch. f. d. ges. Physiol. (Pflüger's), 1901, LXXXVIII, 7—67.

2112. Triboulet, H, et F. Mathieu: L'alcool et l'alcoolisme. Paris, G. Carré & C. Naud, 1900, 8°, 253 S.

2113. Troeger: Durch Kopfverletzung entstandene Geistesstörungen. Blätter für gerichtliche Medicin, S. 241—265, 366—379. 1901.

2114. Troïtzky, J. V: La sphygmographie chez les enfants. Ann. de Méd. et Chir. infant., 1900, IV, 894—904.

2115. v. Troll-Borosthyani, J.: Geistesüberbürdung. Neue Bahnen, 2. H. S. 42—45. 1901.

2116. Trombetta: Nistagmo e canili semicircolari. Clin. Mod., 1901, VII, 15—19.

2117. Trömmer, E.: Das Jugendirresein (Dementia praecox). Halle a. S., Marhold. Pp. 28.

2118. Truelle & Petit: Sur un cas d'amnésie continue consécutif à une tentative de suicide par l'oxyde de carbone. Arch. de Neurol., 1901, XII, 86—96.

2119. Trumpp, J.: Gesundheitspflege im Kindesalter. Stuttgart, Moritz, 1900, 8°. 119 S. m. 5 Abb.

2120. Trüper, J.: Zur Frage der Erziehung unserer sittlich gefährdeten Jugend. H. 5 der Beiträge zur Kinderforschung. Langensalza, H. Beyer & Söhne, 1900, 8°.

2121. Tschlehoff, E. B: Das Gehör unserer Kinder und ihre Fortschritte in der Schule (Russ.). Wjestnik Wospitania, Apr. 1901.

2122. Urbantschitsch, V.: Ueber methodische Hörübungen und deren Bedeutung für Schwerhörige, Ertaubte und Taubstumme. Aus: Lehrbuch f. Ohrenheilkunde, 4. Aufl. 43 S. Wien 1901, Urban & Schwarzenberg. 1901.

2123. Vana, J.: Messung der Schulkinder zum Zwecke der Anschaffung richtiger Schulbänke. Das österreichische Sanitätswesen, 12. J. S. 161–164, 169, 193–199, 205–210. 1901.

2124. Vaschide, N., et Vurpas, C: Di alcune attitudini caratteristiche d'introspezione somatica patologica. Riv. Sperim. di Freniat., 1901, XXVII, 179—186.

2125. Vaschide, N. et Vurpas, M: Délire par introspection. Ctribl. f. Nervenhlk. u. Psychiat. XXIV (138 u. 139), 385—408 u. 475–490. 1901. — Dass. Nouv. Iconogr. de la Salpêtr. 14, 238—250.

2126. Vaschide, N. et Vurpas, C., Contribution à l'étude psycho-physiologique des actes vitaux en l'absence totale du cerveau chez un enfant. C. R. Acad. d. Sci., 1901, CXXXII, 641—643.

2127. Vasilier, V. J: De l'influence de l'école communale sur le développement physique. Westnik obsh. hig. etc., St. Petersbg., 1900, III, 369—388.

2128. Verworn, M.: Ermüdung und Erholung. Berlin. klin. Wochensch. 1901, XXXVIII, 125–132.

2129. Vidal: Beiträge zur Behandlung der motorischen Aphasie nach cerebralen Störungen. Münch. med. Wochensch., 1901, XLVIII, 1292–1293.

2130. Voisin, J.: Puberty Psychoses. Alien. et Neurol., 1900, XXI, 653—657.

2131. Vorster: Zur erblichen Uebertragung der Geisteskrankheiten. Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie, S. 493. 1901.

2132. Wachsmuth, H.: Cerebrale Kinderlähmung und Idiotie. Arch. f. Psychiat. u. Nervenhlk., 1901, XXXIV, 787—840.

2133. Wade, W.: The Deaf-Blind. Indianopolis (Indiana), Hecker Br. 1901. 80 S. (Printed for Private Circulation.)

2134. Warner, F.: A Discussion on Feeble-Minded Children: Diagnosis and Treatment. Brit. Med. J., 1901, (II), 1251–1254.

2135. Wateff, S.: Anthropologische Beobachtungen an den Schülern u. Soldaten in Bulgarien. Correspondenzblatt der deutschen Gesellschaft f. Anthropologie, 32. J. S. 29. 1901.

2136. Weber.: Isolierte schwere Gedächtnisstörung. Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie, S. 752. 1901.

2137. Weber, Seb.: Zwangsvorstellungen und ihre Beurteilung. Theologisch-praktische Quartalschrift, S. 71—83, 320–332. 1901.

2138. Weil, G.: Das Stottern und andere Sprachgebrechen. Wien. med. Wochensch., 1901, LI, 804—809.

2139. Weiss, A.: Ueber die Schularztfrage. Münch. med. Wochenschr., 1899, 28, S. 927.

2140. Weniger, M.: Bericht über den III. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Augsburg am 10, 11 u. 12. April 1901. Zeitschr. f. d. Behandlung Schwachsinn. u. Epilept., 1901, XVII, 5 u. 6.

2141. Wernicke, C.: Grundriss der Psychiatrie in klinischen Vorlesungen. III. Teil Leipzig, G. Thieme, 1900. Pp. 576.

2142. Wertheim-Salomonson, J. K. A: Hysterische Hüfthaltung mit Skoliose. Deutsche Ztsch. f. Nervenhlk., 1901, XIX, 87—104.

2143. Weygandt, W.: Die Behandlung der Neurasthenie. 38 S. Aus: Würzburger Abhandlungen aus dem Gesamtgebiet der praktischen Medicin. Hrsg. v. J. Müller u. O. Seifert, I. Bd. 5. Hft. Würzburg, A. Stuber's Verl. 1901.

2144. Weygandt, W.: Ueber die Beeinflussung geistiger Leistungen durch Hungern. Psychol. Arb., 1901, IV, 45—173.

2145. Weygandt, W.: Die Behandlung idiotischer und imbeciller Kinder in ärztlicher und pädagogischer Beziehung. Würzburg, Kabitzsch, 1901. Pp. 103.

2146. Weygandt, W.: Zur Hilfsschulfrage. Psychiatrische Wochenschrift II, S. 498—502. 1901.

2147. Weyl, H.: Beeinflussung der psychologischen Vorgänge durch Genussmittel. Archiv für physikalisch-diätetische Therapie, S. 63. 1901.

2148. Wheeler, B. J. The Causes of Uniformity in Phonetic Change. Trans. Amer. Philol. Assoc., 1901, 6—13.

2149. Wichmann, R.: Lebensregeln für Neurastheniker. 3. Aufl. 68 S. Berlin 1901, O. Salle.

2150. Wiedeburg.: Die Chorea im Kindesalter. Die Kinderfehler S. 144—157. 1901.

2151. v. Wilamowitz-Moellendorff, U.: Hippokratische Schrift von der heiligen Krankheit. Sitzungsberichte der königlich-preussischen Akademie der Wissenschaften, Berlin, S. 2—23. 1901.

2152. Windheuser, E.: Wie kann die Schule bei der Bekämpfung der Tuberkulose mitwirken? Zeitschr. f. Schulgespfl., 1901, XIV, 9 u. 10.

2153. Windscheid: Die Prophylaxe in der Nervenheilkunde. München, Seitz & Schauer, 1900. Pp. 47.

2154. Wingen, A.: Zur Frage der Grenze für ausreichende Tagesbeleuchtung von Schülerplätzen. Das Schulhaus, S. 4—15. 1901.

2155. Wollenberg.: Chorea, Tetanie. Jahresbericht über Leistungen und Fortschritte auf dem Gebiete der Neurologie, S. 676—680. 1901.

2156. Wolf, O.: Die Verwendung der Sprachlaute zur Hörprüfung, Hörübung u. zum Unterricht in den Taubstummenschulen. Verhandl. d. Ges. deutscher Naturf. u. Aerzte, 71. Vers. 1899. 1900, 2 Th., 2. Hälfte, 359—361.

2157. Wolpert, H.: Die Absorption von Tageslicht durch gefrorene Fenster. Hyg. Rundschau, 1900, X, 1.

2158. Wrege. Hygiene des Kindes Bl. f. Volksgespfl., 1901, 12.

2159. X, J.: L' Ethnologie du sens génital. Etude Physiologique de l'amour normal et de ses Abus, Perversions, Folies et Crimes dans l'espèce humaine. Paris, Librairie des Bibliophiles. 1901.

2160. Yearsley, M.: The Importance of Removing Adenoids in Acquired Deaf-Mutism. Treatment, London, 1900, u. s., IV, 554—559.

2161. Young, A. De B: The Prophylaxis of Insanity. Alien. and Neurol. 1901, XXII, 475—477.

2162. Zahn, Th.: Zur Kenntnis der infantilen Pseudobulbärparalyse und der angeborenen allgemeinen Bewegungsstörungen (Schluss.) Münchener medicinische Wochenschrift, München, S. 1702—1705. 1901.

2163. Ziegler: Augenübung im Anschluss an den Turunterricht. Deutsche med. Wochenschr., 1901, 2.

2164. Ziegler, K.: Ueber den Lebenszweck der Blödsinnigen. Zeitschr. f. die Behandlg. Schwachsinnig. u. Epilept., 1900, XVI, 9 u. 10.

2165. Ziegler, K.: Der Erziehungsberuf an Schwachsinnigen. Die Kinderfehler, S. 97—101. 1901.

2166. Ziehen, Th.: Die Geisteskrankheiten des Kindesalters, m. besond. Berücksicht. des schulpflicht. Alters. Aus: Sammlung v. Abhandlgn. aus dem Gebiete der pädagog. Psychologie u. Physiologie. V. Bd. 1. Hft. 79 S. Berlin, Reuther u. Reichard. 1901.

2167. Ziehen.: Psychosen der Pubertät. Der Irrenfreund, 39. J. S. 107—112. 1901.

2168. Zünd-Burguet, A.: Rectification de la parole et développement des restes auditifs chez un sourd-muet. La Parole, 1901, XI, 385—402.

2169. Zünd-Burguet, A.: De la valeur comparative des procédés médicaux ou chirurgicaux et des exercises orthophoniques dans le traitement de certains vices de prononciation. La Parole, 1901, XI, 257—266.

2170. Zuntz, N.: Ueber die Bedeutung der verschiedenen Nährstoffe als Erzeuger der Muskelkraft. Pflüger's Archiv, 83. B. S. 557—572. 1901.

2171. Congress, VIII. internationaler, gegen den Alkoholismus, Wien, 9—14. IV. 1901. Inhaltsangaben der angekündigten Vorträge. 143 S. Wien, F. Deuticke. 1901.

2172. Der gegenwärtige Stand der Heilerziehung in Italien. Die Kinderfehler S. 132—134. 1901.

2173. Die Ermüdung im Lichte der Biogentheorie. Die Wage No. 10. 1901.

2174. Die soziale Lage der Schulkinder in Oesterreich. Zeitschr. f. Schulgespfl., 1901, XIV, 1, 2, 4 u. 5.

2175. Geistige Ermüdung der Kinder. (nach Anton). Die Umschau, S. 110. 1901.

2176. Inwiefern beeinflussen innere Krankheiten den Charakter und welche Aufgaben erwachsen dem Arzt dabei? 2. Tausend. 16 S. Freiburg i. B., Speyer & Kaerner. 1901.

2177. Krankhafte Bewustseinsstörungen. Psychische Studien, S. 436—438. 1901.

2178. Schüchterne Kinder. Neue Gesundheitswarte, S. 328, 344. 1901.

2179. Taubstumm-Blind: Dreifach gefangen und dreifach befreit. Stimmen aus Maria-Laach, 60. B. S. 469—472. 1901.

2180. Vorläufige Ergebnisse der ärztlichen Untersuchung der 1899 und 1900 ins schulpflichtige Alter gelangten Kinder. Zeitschrift für schweizerische Statistik, S. 457—478. 1901.

2181. Wie beeinflusst regelmässiger Alkoholgenuss in mässiger Menge die Gehirntätigkeit? Schweizerische Blätter f. Gesundheitspflege, S. 5. 1901.

Schriftleitung: F. Kemsies, Weissensee, Königs-Chaussee 6 u. L. Hirschlaff, Berlin W., Habsburgerstr. 6. — Verlag von Hermann Walther, Verlagsbuchhandlung, G. m. b. H., Berlin S.W., Kommandantenstr. 14. — Verantwortlich für Geschäftliche Mitteilungen und Inserate: Fr. Paasche-Berlin. — Druck: J. S. Preuss, Berlin S.W., Kommandantenstrasse 14.

Zeitschrift

für

Pädagogische Psychologie,

Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben

von

Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang VII. Berlin, November 1905. **Heft 4.**

Moritz Hill

in seinem Leben und Schaffen.

Ein Erinnerungsblatt zu seinem 100jährigen Geburtstage.

Von

Emil Reuschert.

Am 8. Dezember waren es hundert Jahre, dass Moritz Hill geboren wurde. Wer war Hill? Die grosse Welt kennt ihn nicht; denn das Werk, dem er diente, gehört nicht auf den öffentlichen Markt des Lebens. Es gedeiht am besten in der Stille. — Seine mühevolle Arbeit galt den Taubstummen, „den Stiefkindern der Vorsehung", die auf der Schattenseite des Lebens geboren sind, oder denen in früher Jugend ein hartes Schicksal durch Krankheit oder Unfall einen ihrer edelsten Sinne, das Gehör, geraubt hat. Mit diesem ist ihnen zugleich die vornehmste Gabe des Menschen, die Sprache, versagt, die erst im Umgang die Brücke von Kopf zu Kopf und von Seele zu Seele schlägt und das geistige Band abgibt, das die Menschheit umschlingt.

Die erbarmende Nächstenliebe hat sich aber auch diesen „Waisen der Natur" zugewandt, um ihre schlummernden geistigen Kräfte zur Entfaltung zu bringen, und Hill war es vergönnt,

der Taubstummenbildung Wege zu weisen, die noch jetzt beschritten werden. Dafür gebührt ihm der Dank aller Menschenfreunde. Ganz besonders sind es aber die Taubstummenlehrer, die das Andenken ihres Altmeisters stets in Ehren gehalten haben, und die jetzt zu der Hundertjahrfeier ihrer Ehrerbietung und Dankbarkeit Ausdruck verleihen wollen. Ihre Fachzeitschriften sind voll von Festbetrachtungen und Hillerinnerungen. Die Taubstummenlehrer Oesterreichs haben schon im April d. J. mit ihrer Vereinsversammlung zu Wien eine Hill-Gedenkfeier verbunden, für die Direktor Dr. Brunner, der Herausgeber der „Eos", die Festrede übernommen hatte, und jetzt ist Hill in Weissenfels, der Stätte seines Wirkens, ein stattliches Denkmal aus Erz und Stein errichtet. Der geschäftsführende Ausschuss des deutschen Taubstummenlehrerbundes hatte der vorgeschrittenen Zeit wegen von dem 8. Dezember Abstand genommen und den Termin der Enthüllungsfeier auf den 28. September gelegt, um einer grösseren Anzahl von Taubstummenlehrern am Anfang der Herbstferien die Teilnahme an derselben zu ermöglichen.

Zu der Weihe des Denkmals hatte sich ein erlesenes Publikum eingefunden. Vertreter der Behörden, der städtischen Kollegien, der Geistlichkeit beider Konfessionen und des Offizierkorps waren zugegen. Von Bildungsanstalten waren ausser dem Taubstummeninstitut vertreten: die städtische Oberrealschule, das Kgl. Lehrerseminar, die höhere Mädchenschule, die Kgl. Unteroffizierschule, die Bürgerschule, die Volksschulen und aus dem benachbarten Langendorf die Landwaisen-Anstalt. Schulrat Walther, der Direktor der Kgl. Taubstummen- und Taubstummenlehrer-Bildungsanstalt zu Berlin, feierte als Vorsitzender des Bundes deutscher Taubstummenlehrer in der Festrede die Verdienste Hills. Sodann übernahm der Landeshauptmann Geheimrat Bartels das Denkmal, eine Schöpfung des Bildhauers Peter v. Woedtke zu Berlin, in die Obhut der Provinz Sachsen; Seminardirektor Girardet begrüsste die Festversammlung im Namen der Kgl. Unterrichtsverwaltung, und darauf folgten die Ansprachen der Vertreter des preussischen, bayrischen und sächsischen Taubstummenlehrervereins und mehrerer Gauverbände. Das Ausland war vertreten durch Professor Dr. Gallaudet zu Washington, Professor Ferreri zu Rom und Taubstummenlehrer Carstensen aus Dänemark, die gleich ihren Vorrednern Kränze am Denkmale niederlegten und in ihren Reden den Einfluss Hills auf ihre Methode in der Heimat hervorhoben.

Auch ein erwachsener Taubstummer brachte den Manen Hills seinen Dank im Namen seiner Schicksalsgenossen.

Bei der Bedeutung, die Hill als Heilpädagoge gewonnen hat, dürfte es zeitgemäss sein, auch an dieser Stelle mit wenigen Strichen ein Bild seines Lebens und Strebens zu geben.*

Hills äusserer Lebensgang.

Hills Wiege stand in dem Hause seiner Grosseltern zu Reichenbach in Schlesien. Der Vater, ein Militärmusiker, hatte aus seinem Standquartier Löwenberg mit dem Bataillon ausrücken müssen, was die Mutter bewog, zu ihren Eltern zeitweise zurück zu kehren, wo sie unserem Hill am 8. Dezember 1805 das Leben gab. 1806 kehrten die Truppen in ihre alte Garnison zurück, wodurch der Vater in die Lage versetzt wurde, Weib und Kind wieder zu sich zu nehmen. Hier in Löwenberg empfing der Knabe auch seine erste Unterweisung, die freilich nur sehr dürftig ausfiel. Die Kriegsjahre brachten es mit sich, dass die Familie ihren Wohnort mehrmals wechseln musste, was eine öftere Unterbrechung des Unterrichtes zur Folge hatte. Erst vom Jahre 1815 an kam Hill in Bunzlau, wohin sein Vater als Stadtmusikus berufen war, in geordnete Schulverhältnisse. In dem dortigen Seminar empfing er auch seine Ausbildung zum Volksschullehrer, nachdem er vorher noch nach der Sitte der damaligen Zeit bei dem Kantor in Langenau bei Hirschberg eine Vorbereitungszeit durchgemacht hatte. 1825 legte er die Lehrerprüfung mit Auszeichnung ab, sodass ihn das Seminarlehrer-Kollegium als Hilfslehrer an der dortigen Lehrerbildungsanstalt und dem damit verbundenen Waisenhause behielt. Zu seiner wissenschaftlichen Weiterbildung erhielt er 1828 von dem Ministerium ein Staatsstipendium, das ihm einen dreijährigen Aufenthalt in Berlin ermöglichte. Seine ausserordentliche musikalische Begabung und seine bewunderungswürdige Technik in der Handhabung verschiedener Musikinstrumente, die er sich von Jugend auf im Vaterhause erworben hatte, liessen in ihm den Wunsch reifen, später einmal Seminar-Musiklehrer zu werden. Er legte deshalb in Berlin das Hauptgewicht auf seine musikalische Ausbildung. Er schätzte sich glücklich, die persönliche Bekanntschaft Zelters

*Wer sich eingehender mit Hills Werden und Wirken beschäftigen will, dem sei: Reuschert, „Hill, der Reformator der Taubstummenbildung" empfohlen.

Mendelssohns und Bernhard Kleins zu machen und unter ihrer Leitung arbeiten zu dürfen. Aber auch in den Wissenschaften suchte er sich zu vervollkommnen; zu diesem Zwecke besuchte er an der Universität Vorlesungen in Pädagogik, Mathematik, Geographie und Geschichte. Der Berliner Aufenthalt war nach seiner eigenen Aussage die schönste Zeit seines Lebens. Hier empfing er so reiche Anregung, dass sich sein Blick weitete und sein geistiger Horizont weit über den Sehkreis seiner Standesgenossen ausdehnte. Durch den Verkehr mit wissenschaftlich und künstlerisch hervorragenden und gesellschaftlich bevorzugten Persönlichkeiten eignete er sich ein weltmännisches Auftreten an, das ihn vor anderen seinesgleichen sehr auszeichnete.

Zu seinem Leidwesen fand diese herrliche Zeit durch eine Versetzung an die Weissenfelser Taubstummenanstalt ein trauriges Ende. Nur mit Widerwillen nahm er seine neue, ihm aufgedrungene Tätigkeit auf. Er konnte zunächst seiner Arbeit keinen Geschmack abgewinnen, sodass ihn sein Vorgesetzter, Seminardirektor Dr. Harnisch, ernstlich zurechtweisen musste. Was er bis dahin nicht aus Neigung zu tun vermochte, tat er nun aus Pflicht, und je länger und mehr er arbeitete, umsomehr wuchs sein Interesse an der Sache, der er diente, und die ihn Zeit seines Lebens nicht wieder los liess. In einer langen Berufszeit von 44 Jahren ging er schliesslich in seiner Arbeit ganz auf, sodass er ihr nicht nur die pflichtmässigen Dienststunden widmete, sondern auch seine gesamte Freizeit zum Opfer brachte.

Es hat Hill nicht an Auszeichnungen gefehlt; denn seine Verdienste fanden nach oben wie nach unten hin volle Würdigung.

Hill war zweimal verheiratet, das erste Mal mit der Tochter des Oberpfarrers und Superintendenten Schmidt. Der berühmte Literaturhistoriker Professor Dr. Erich Schmidt zu Berlin ist ein Neffe von ihr. Die zweite Gattin, eine geborene Ramus, entstammte der französischen Schweiz. Beide Ehen blieben kinderlos. Hill starb am 30. September 1874. Seine zweite Frau, die ihm in seinem Alter eine treue Stütze war, ist ihm im Tode nur wenige Tage vorausgegangen.

Hills innerer Werdegang.

So einfach und schlicht und ohne bemerkenswerte Zwischenfälle Hills äusseres Leben verlief, so überaus reich war sein innerer Entwickelungsgang.

Wenn wir hier zeigen wollen, wie Hill zum Reformator der Taubstummenbildung wurde, so müssen wir zunächst einmal einen Blick auf die damaligen Schulverhältnisse werfen.

Auf dem Gebiet der Taubstummenbildung herrschten seit der Begründung der ersten Anstalten zwei Hauptrichtungen, die man kurz als deutsche und französische Methode bezeichnete. Die französische Schule schlug einen Weg ein, wie er durch die natürliche Verfassung des Taubstummen und durch die aus ihr entspringende Art des Gedankenausdrucks vorgezeigt war, während die deutsche Schule als Ziel ihres Unterrichts die Lebensbestimmung des Taubstummen, sich in der menschlichen Gesellschaft als ein selbständiges Glied zu bewegen, in dem Auge behielt. Die erstere folgte dem Satze: Erziehe naturgemäss, und die zweite betonte besonders: Erziehe kulturgemäss! Die französische Schule sah in erster Linie auf eine formale Ausbildung, und die deutsche berücksichtigte neben dieser vor allen Dingen die praktische. Die französische Schule wollte den Gehörlosen im Bereich der ihm gebliebenen Sinnessphären weiter entwickeln, sie unterrichtete ihn in der Gebärde; die deutsche Schule wollte dahingegen den fehlenden Gehörsinn dadurch ersetzen, dass sie ihm andere Sinne substituierte. Sie unterrichtete den Taubstummen mit Hilfe des Gesichts- und Gefühlssinnes in der Lautsprache.

Abbé de l' Épée, der Stifter der Pariser Taubstummenanstalt, gilt als der Vater der künstlichen Gebärdenmethode, und als Begründer der deutschen Lautsprachmethode nennt man gewöhnlich seinen Gegner Samuel Heinicke, der in Leipzig die erste deutsche Anstalt ins Leben rief.

Tatsache ist, dass Samuel Heinicke seine taubstummen Schüler in der Lautsprache unterrichtete. Wie, darüber schwieg er sich aus. In seinen zahlreichen Schriften über Taubstumme findet sich alles Mögliche, nur nichts über seine Methode. Er betrachtete sie als seine Domäne und wollte sein Geheimnis nur gegen Erlegung einer Summe von 10000 Talern der Öffentlichkeit preisgeben. Nach seinem Tode gaben sich seine Erben den Anschein, als hätten sie das Monopol von ihm erhalten. Wunderbarerweise hüteten sie aber das Erbe schlecht; denn in ihren Anstalten zu Leipzig und Berlin verkümmerte die Lautsprache immer mehr und wurde schliesslich von einer gekünstelten, unverständlichen Gebärdensprache ganz überwuchert. Die Methode,

wenn es früher überhaupt ein bis in die Einzelheiten hin ausgebildetes Unterrichtsverfahren gegeben hat, war unter Petschke und Dr. Grasshoff zu einer geistlosen Schablone herabgesunken. In dieser Verfassung hatte Hill während seines Berliner Aufenthaltes den Taubstummenunterricht flüchtig kennen gelernt.

Da trat Schulrat Graser auf. In seiner Schrift „Der durch Gesicht und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme" stellte er sich in direkten Gegensatz zu den alten Berufstaubstummenlehren. Diese hatten in ihren Schriften behauptet, der Taubstumme sei ein Wesen, das von hörenden Menschen grundverschieden sei. Er sprach ihm dagegen alle geistigen und moralischen Fähigkeiten jedes anderen Menschen wieder zu. Sie hatten ihn von der menschlichen Gesellschaft isoliert, er wies ihn in diese wieder hinein. Sie hielten geschlossene Anstalten für nötig, in denen er nach einem komplizierten Verfahren ausgebildet werden sollte. Er empfahl, ihn einfach mit den anderen Kindern in die Volksschule zu schicken und mit diesen gemeinsam zu unterrichten. Er stellte ein System auf, wonach es ganz gleich sei, ob ein Hörender die Sprache durch das Ohr vernehme, oder ein Taubstummer sie ohne weiteres durch das Gesicht von dem Munde des Sprechenden aufnehme. Man sieht, zu welchen Übertreibungen eine zu scharfe Opposition führen kann. Es ist eine alte Wahrheit, dass sich Extreme in der Geschichte oft ablösen.

Grössere Gegensätze konnte es auf methodischem Gebiete nicht geben als die Lehrmeinungen der Zeitgenossen Dr. Grasshoff und Dr. Graser. Ersterer erblickte das Heil der Taubstummen in einer möglichst weitgehenden Ausbildung der Gebärdensprache, und letzterer schuf inbezug auf den Lautsprachunterricht der Taubstummen eine blosse Utopie. Waren auch Grasers Vorschläge nicht durchführbar, so bewirkten sie doch eine eingehende Revision der alten Grundsätze, nach denen man beim Unterricht verfuhr.

Dr. Grasshoffs Aufruf, für alle erwachsenen Taubstummen besondere Kolonien zu gründen, kam einer Bankerotterklärung der deutschen Methode gleich, und Dr. Graser verlor, als Philosoph der alten Schule seinen spekulativen Neigungen folgend, ganz den realen Boden unter den Füssen. Seine Leitsätze waren wissenschaftliche Seifenblasen, die danach angetan waren, durch ihren Glanz anzuziehen, zu entzücken und zu bestechen, die aber,

sobald sie mit der Wirklichkeit in Berührung kamen, in nichts zergingen.

Hill war, als er die bestehenden Unterrichtsverfahren einer Kritik unterzog, von keiner der Parteien präokkupiert, weil er sich vorher nur herzenswenig um die ganze Taubstummenbildungsangelegenheit gekümmert hatte. So war es ja nur zu erklärlich, dass weder Dr. Grasshoff, noch Dr. Graser Einfluss auf ihn gewonnen hatte. Wir finden es darum auch ganz natürlich, dass er bei seiner Prüfung ohne jede Voreingenommenheit an die Sache herantrat. Scharfsinnig untersuchte er die einzelnen Systeme, und fleissig probierte er in der Praxis. Durch seine theoretischen Erwägungen und seine praktischen Übungen kam er zu der Überzeugung, dass der eine wie der andere in der Irre ging. Hatte er zuerst nur seine Schuldigkeit in der Schule getan, um Harnisch, mit dem er auf sehr gespanntem Fusse lebte, keinen Anlass zu irgend welchem Tadel zu geben, so regte sich nunmehr in ihm der Forschereifer. Er hielt sich für berufen, der Entwicklungsgeschichte in ihrem Laufe eine andere Richtung zu geben. Er wollte Wege aufspüren, um auf methodischem Gebiete Neuland zu gewinnen. Seine ausserordentliche Energie und Arbeitskraft liess es sich, nachdem einmal der Ehrgeiz geweckt war, nicht genug sein, die engeren Berufspflichten, die für normale Naturen schon reichlich bemessen sind, vollauf zu erfüllen, sondern er entwickelte noch eine überaus rege schriftstellerische Tätigkeit. Zunächst hielt er eine schonungslose Abrechnung mit den Vertretern der alten Schule. An ihren Schriften übte er eine geradezu vernichtende Kritik*. Das alte, schon morsche Lehrgebäude rannte er hart an, dass es in allen Fugen krachte und zusammenbrach, und auf den Trümmern errichtete er ein neues Unterrichtsgebäude, das für den Taubstummen zweckmässiger war. Bei seinen Arbeiten kam ihm seine pädagogische Allgemeinbildung ungemein zustatten. Er war in einer Atmosphäre aufgewachsen, wo überall der Hauch pestalozzischen Geistes zu verspüren war. Als er in Bunzlau war, wirkten an dem dortigen Seminar die Schulmänner Hoffmann, Henning, Dreist, Dr. Krüger, Karow und Kawerau, von denen mehrere direkte Schüler Pestalozzis waren. In Berlin gehörte es auch zu seinen Obliegenheiten, die Plamann'sche Anstalt zu

---

* Reuschert, „Hill" S. 26—48.

besuchen, die auf Anregung der preussischen Regierung die Bestimmung hatte, im eigenen Vaterlande junge Lehrer mit der Erziehungs- und Unterrichtsmethode des grossen Schweizer Pädagogen vertraut zu machen. In Weissenfels lernte Hill den Pestalozzianismus in modifizierter Form kennen. Harnisch war kein unmittelbarer Schüler Pestalozzis, deshalb huldigte er auch nicht der strengen Auffassung inbetreff des Grundprinzips von der formalen Bildung, wie sie in Bunzlau herrschte. Auf die Frage, ob er ein Pestalozzianer sei, antwortete er auch nicht mit einem kurzen, bedingungslosen „Ja", sondern: „Wenn man darunter einen Schulmann versteht, der weder in Gedächtniswerk, noch in gegenstandlosen Verstandesübungen, sondern in allseitiger Ausbildung des ganzen Menschen das Ziel der pestalozzi'schen Bestrebungen und in der Liebe das Mittel findet, um es zu erreichen". War Harnisch kein direkter Jünger Pestalozzis, der den persönlichen Eindruck „dieses Mannes des Feuers und der Liebe" durch ein Zusammenleben mit ihm an sich verspürt hatte, so war er doch ein begeisterter Anhänger, der im allgemeinen ganz auf der Grundlage „des Weisen von Ifferten" stand, indessen in Einzelheiten nach freiem Ermessen Veränderungen eintreten liess. Für Hill bedeutete es einen Gewinn, den man nicht hoch genug anschlagen kann, dass er in Schulanstalten leben und lehren durfte, in denen der Pestalozzianismus herrschte, u. zw. in den beiden Hauptrichtungen, in der strikten und in der freien. Dadurch wurde es ihm vorbehalten, die Grundsätze, die in der allgemeinen Menschenerziehung zur Geltung gelangt waren, auch auf die Taubstummenbildung anzuwenden. Wie Pestalozzi die Anschauung als das Fundament aller Erkenntnis bezeichnete, so gründete auch Hill die gesamte Sprach- und Geistesbildung des Taubstummen auf die unmittelbare Anschauung. Für seinen Sprechunterricht war ihm die Entwicklung der Muttersprache bei dem hörenden Kinde vorbildlich.

Jedoch nicht nur das, was Hill in seiner unmittelbaren Nähe vorfand, griff er mit Geschick auf; er unternahm auch Reisen, um andere Erziehungsanstalten näher kennen zu lernen.

Ganz besonders vertiefte er sich bei seinen Studien aber in die Meisterwerke der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften, um die Schätze, die er aus ihnen hob, für sein Sonderfach in gangbare Scheidemünze zu verwandeln. So folgte er bei der Gruppierung des Anschauungsstoffes im grossen und ganzen

Denzels Anschauungskreisen, und auf die Gestaltung des Sprachunterrichtes waren Beckers Schriften (Über die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache. Schulgrammatik der deutschen Sprache. Beide: Frankfurt 1832) von unverkennbarem Einflusse. Aber nirgends handelte es sich bei ihm um ein blosses Nachahmen, sondern er erfasste alles mit lebendiger Kraft, assimilierte es und liess es aus seiner praktischen Arbeit heraus in seinen Schriften als ein abgeschlossenes Ganzes erstehen.

Hills Werke.

A. Theoretische Schriften für die Hand des Lehrers. Chronologische Reihenfolge.
   1. Leitfaden für den Unterricht der Taubstummen. Sonderabdruck aus Diesterwegs „Wegweiser für deutsche Lehrer. 1838.
   2. Vollständige Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder im mechanischen Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen. 1839.
   3. Anleitung zum Sprachunterrichte taubstummer Kinder. Für Pfarrer und Lehrer. 1840.
   4. Kurze Nachricht über die Taubstummenanstalt zu Weissenfels. 1853.
   5. Beleuchtung der in preussischen Gesetzen enthaltenen Bestimmungen über taubstumme Personen. 1861.
   6. Der gegenwärtige Zustand des Taubstummenbildungswesens in Deutschland. 1866.
   7. Grundzüge eines Lehrplanes für Taubstummenanstalten. 1867
   8. Die Geistlichen und Schullehrer im Dienste der Taubstummen. 1868.
   9. Die neuesten Vorschläge zur Förderung des Taubstummenbildungswesens. 1872.
   10. Entwurf eines Reglements für das Taubstummenbildungswesen. 1874.

B. Bildersammlung für Taubstumme. 1841. (24 Bilderbogen mit je 16 Darstellungen von Einzelgegenständen. Farbig und schwarz).

C. Schulbücher für die Hand der Kinder. In der Reihenfolge, wie sie von den Kindern in der Schule gebraucht werden.
   1. Lesefibel für Volksschulen und Taubstummenanstalten. 1853.
   2. Erstes Wörter- und Sprachbuch für Taubstumme. 1853.

3. Elementar-Lese- und Sprachbuch. 1852.
4. Dasselbe. II. Bändchen.
5. Kleine Erzählungen für Kinder. 1848.
6. Lese- und Sprachbuch für Oberklassen in Taubstummenanstalten. 1843.
7. Biblische Geschichten aus dem alten und neuen Testamente für Volksschulen. 1853.
8. Biblische Geschichten des Alten und Neuen Testamentes mit passenden Sprüchen versehen, zunächst für Taubstumme. 1847.

D. Abhandlungen in Zeitschriften, (Darmstädter Allgem. Schulzeitung, Organ der Taubstummen- und Blindenanstalten, Brandenburger Schulblatt, Diesterwegs Rheinische Blätter, Zerrenners „Zwanglose Hefte", Wissenschaftliche Zeitschrift von Vieweg in Braunschweig, Deutsche Allgemeine-, Hannöversche- und Breslauer Zeitung).

E. Ein literarischer Nachlass von vielen ungedruckten Aufsätzen.

Hills Unterrichtssystem.

Nachdem Hill die Schwächen der alten Schule in rücksichtsloser Weise aufgedeckt und die Rückständigkeit ihrer Vertreter gegeisselt hatte, ging er zu positiver Arbeit über. In seinen drei ersten theoretischen Schriften errichtete er ein neues Lehrgebäude, das dem damaligen Stand der pädagogischen Wissenschaft nach jeder Seite hin Rechnung trug. Im Leitfaden entwarf er zunächst den Grundriss, und in den beiden Anleitungen liess er dann ausführliche Darstellungen seines Unterrichtssystems folgen.

In der kleinen Anleitung spricht Hill von dem Sprachzeichenunterricht, welcher es mit der äusseren Auffassung und Nachbildung der Sprachzeichen zu tun hat, und in der grossen Anleitung behandelt er den Sprachunterricht, in welchem in dem Schüler Vorstellungen und Gedanken erweckt werden sollen und in dem der Schüler seine Vorstellungen und Gedanken mittelst der Sprachzeichen ausdrücken und das von anderen Ausgedrückte verstehen lernen soll.

Die „Vollständige Anleitung", das erste Werk, das gegenüber der „Anleitung zum Sprachunterricht" nur von geringerem Umfang war, zeichnete sich nach zwei Seiten vor ähnlichen Fachschriften aus:

In der eigenartigen Darstellung des Sprachunterrichtes liegt der erste grosse Vorzug des in Rede stehenden Schriftchens. Wohl gab es schon vor dem Erscheinen der „Vollständigen Anleitung" eine ganze Anzahl ähnlicher Werke, die auch eine Andeutung des Verfahrens gaben, wie die einzelnen Laute bei den Taubstummen entwickelt werden sollten; aber keins davon war mit so viel Sorgfalt und Sachkenntnis geschrieben, wie das Hill'sche Buch. Ausserdem bot Hill bei der Besprechung jedes Lautes noch einen besonderen Abschnitt, in dem die Fehler, die bei der Bildung des betreffenden Lautes von seiten des taubstummen Schülers entstehen können, näher bezeichnet werden, und im Anschluss daran Ratschläge angegeben sind, wie diese Mängel beseitigt werden können.

In der alten Schule wurden bei den Taubstummen in der Regel vorerst die Vokale und dann die Konsonanten entlockt.

Hill schlug zunächst einen Gang durchs Alphabet vor, um bei den Schülern das, was sie schon besassen, oder durch Zufall gleich brachten, fest zu halten. Danach entwickelte er im Klassenunterrichte die einzelnen Laute in nachstehender Reihenfolge: h; a, u, i; p, t, k; o, e; au, ai, (ei); f, ss, ch; w, s, j; ä; b, d, g; sch; m, n, ng; l; r; ö, ü, aü (äu); z, x. Dadurch, dass Hill Vokale und Konsonanten in bunter Reihe (natürlich nach ihrer Sprechschwierigkeit geordnet) aufeinander folgen liess, konnte er sie bald zu einzelnen Wörtchen zusammenfügen.

Er unterschied drei Kurse: 1, Lautrichtigkeit, 2. Betonung der Silben in Wörtern und der Wörter in Sätzen und 3. Geläufigkeit.

Der zweite schätzenswerte Vorzug der Vollständigen Anleitung bestand in der Pflege des Sprechlesens.

Um Hills Reformbestrebungen deutlich hervortreten zu lassen, muss hier vorerst kurz Rückschau gehalten werden. Man hat sich im Laufe der Jahre daran gewöhnt, den Unterricht in der Lautsprache kurz als deutsche Methode zu bezeichnen und die Lehrweise durch Gebärden mit der französischen Methode zu identifizieren. Das bedarf noch einer Ergänzung; denn Abbé de l'Épée hat auch schon in der Lautform der Sprache unterrichtet. Ja, er hat sogar eine Anleitung zum Sprechenlehren der Taubstummen herausgegeben.

Und in den vorangegangen Zeilen ist doch genugsam darauf hingewiesen worden, dass auch die deutschen Taubstummenlehrer ausgiebigen Gebrauch von der Gebärdensprache machten. Dennoch

waren die beiden Methoden grundverschieden. Die Franzosen unterrichteten nur wenige ihrer Schüler, bei denen infolge späterer Ertaubung noch erhebliche Sprachreste vorhanden waren, oder bei denen sich noch starke Gehörreste zeigten, in einigen besonderen Stunden nebenher in der Lautsprache. Diese Uebungen in der Benutzung des Sprechinstrumentes standen indessen mit dem eigentlichen Unterrichte, den sämtliche Schüler gemeinsam genossen, in keinem inneren Zusammenhange, ungefähr so, wie der Unterricht eines Gymnasiasten im Flöteblasen auch ausserhalb des Planes seiner Lehranstalt liegt. Die Ausbildung in der Gebärdensprache war also in der französischen Schule Selbstzweck. In der deutschen war sie nur Mittel zum Zweck. Wenn nun auch die Lautsprache überall gepflegt wurde, so nahm sie im Leben der Taubstummen doch immerhin eine eigenartige Stellung ein. Sie konnte von dem Taubstummen zwar als Ausdrucksmittel seiner Gedanken, Gefühle und Willensmeinungen benutzt werden, aber es fehlte trotzdem die Möglichkeit eines Gedankenaustausches. Diese Einseitigkeit hatte darin ihren Grund, dass die Taubstummen wohl sprechen lernten, dass sie aber nicht in die Lage versetzt wurden, das Gesprochene anderer Personen (mochten das nun Vollsinnige oder Taubstumme sein) zu verstehen. Man hielt in Wien das Sprechlesen, d. h. das Absehen der Wörter vom Munde des Sprechenden einfach für nicht möglich. Ebenso war es auch im deutschen Westreiche; denn Hill machte auch Lachs in Berlin den Vorwurf, dass er in seinem Heftchen das Absehen gar nicht betont habe. Weil nun die Lautsprache nur einseitig als Mitteilungsmittel benutzt werden konnte, so waren die Taubstummenlehrer und ihre Schüler gezwungen, ihre Worte, wenn sie nicht an Vollsinnige gerichtet waren, immer mit Gebärden zu begleiten. Da aber die natürliche Gebärdensprache, was Umfang und Bau betrifft, mit unserer Lautsprache nicht übereinstimmt, so musste sie einfach nach dem Plane der Wortsprache künstlich umgestaltet werden. So entstanden in Wien, Leipzig und Berlin besondere Gebärdensysteme, die nicht nur von dem französischen System wesentlich abwichen, sondern auch unter sich verschieden waren. Eine Eigentümlichkeit der Hill'schen Methode bestand nun darin, dass das Absehen vom Munde geübt wurde. Dadurch wurde erst ein lautsprachlicher Verkehr zwischen dem Lehrer und seinen Schülern und den letzteren unter sich ermöglicht. Hill bedurfte darum auch nicht der

willkürlichen, unverständlichen „Wortgebärden"; er räumte nur der natürlichen Gebärdensprache einen Platz in seinem Unterrichte ein.

Bei der Wichtigkeit, die Hill dem Absehen beimisst, ist es ganz selbstverständlich, dass er diesem Zweige des Sprachunterrichtes auch seine besondere Aufmerksamkeit in seiner „Vollständigen Anleitung" zuwendet.

Der „Vollständigen Anleitung" folgte im Jahre 1840 Hills „Anleitung zum Sprachunterrichte taubstummer Kinder", die als Fortsetzung des ersteren Schriftchens anzusehen ist. Hill gibt darin eine genaue Darstellung des gesamten Sprachunterrichtes in der Taubstummenschule. Grosse Gesichtspunkte bei peinlich minutiöser Kleinarbeit sind Vorzüge des Buches, die ihm einen dauernden Erfolg sichern. Die „grosse Anleitung", wie man sie kurzweg nennt, gehört darum auch zu den bedeutendsten Werken, die die Literatur des Taubstummen-Bildungswesens aufzuweisen hat. Von ihrem Erscheinen an datiert überhaupt ein neuer Zeitabschnitt in der Geschichte des Taubstummenunterrichtes; denn Hill brach hier vollständig mit dem alten System und gab der ganzen Entwicklung eine neue Richtung.

Mit genialem Griff fasst er den Inhalt seiner Methode in den Gedanken zusammen: Die Sprache muss dem Taubstummen zur organischen Lebenstätigkeit werden! Wie diese Forderung zu erfüllen ist, zeigt er nun in seinem Werke mit logischer Schärfe.

Seine Untersuchungen gipfeln in folgenden Leitsätzen:

1) „Der Taubstumme entbehrt beim Eintritt in die Schule aller und jeder sprachlichen Vorbildung".
2) „Die Sprachbildung hat es darum nicht nur mit der Zeichenbildung und der Verknüpfung der Zeichen mit den Vorstellungen zu tun, sondern sie muss sich ausserdem auch die Entwicklung der geistigen Anlagen und die Erzeugung von Vorstellungen zur Aufgabe machen".
3) „Da die Gebärdensprache keineswegs als eine solche betrachtet werden kann, die nur in die Lautsprache übersetzt zu werden braucht, da sie deshalb nicht als genügende Grundlage zur Erlernung der letzteren erscheint, und da ihre Anwendbarkeit im Leben grossen Beschränkungen unterworfen ist, so gestattet der Schulzweck, welcher ein durchaus

praktischer ist, zwar die gelegentliche Benutzung, aber nicht eine künstliche Erweiterung und Ausbildung derselben".

4) „Soll die Sprachbildung des Taubstummen die Bedeutung für ihn gewinnen, die sie für den Vollsinnigen hat, soll sie nämlich trotz dessen, dass sie in der Schule nur begonnen werden kann, auch ihm für das ganze Leben ein Mittel zu fortschreitender Geistesentwicklung und zur Beglückung seines Daseins werden und bleiben, so haben wir dahin zu streben, dass ihm die Sprache zu einer organischen Lebenstätigkeit wird".

Was ist darunter zu verstehen, die Sprache soll dem Taubstummen zur organischen Lebenstätigkeit werden? Einige Worte mögen Fernerstehenden als Erläuterung dienen.

Der Taubstumme, der nicht in unserer Sprache unterrichtet wird, ist keineswegs Idiot. Er denkt auch, aber von unseren Wörtern hat er natürlich bei seinen Denkakten keinen Schimmer. Sein Denken vollzieht sich in Bildern und Szenen. Sein Ausdrucksmittel ist die Gebärde.

Wenn wir uns im alltäglichen Leben unserer Umgebung mitteilen wollen, so überlegen wir gewöhnlich vorher nicht lange, wie wir unsere Gedanken sprachlich einkleiden wollen, sondern mit den Begriffen stellen sich von selbst auch zugleich die entsprechenden Worte ein. Der Taubstummenunterricht soll nun nach Hills Forderung so beschaffen sein, dass der Schüler gleichfalls befähigt wird, seine Gedanken ohne weiteres in Worte zu fassen. Der Taubstumme soll also nicht mühsam aus der Gebärdensprache in die Lautsprache übersetzen und lange grübeln, ehe er den geeigneten sprachlichen Ausdruck findet, sondern die Lautsprache soll ihm zum unmittelbaren Ausfluss seiner Gedanken werden, sie soll ihm, wie man zu sagen pflegt, in Fleisch und Blut übergehen; sie soll ihm zur organischen Lebenstätigkeit werden.

Das war nach dem alten Verfahren unter gewöhnlichen Verhältnissen nicht möglich, die einzelnen Kapitel der Grammatik waren für den Fortgang im Unterricht massgebend. Eine Sprachentwicklung nach den Seiten einer Sprachlehre entspricht aber, wie jeder aus eigener Erfahrung weiss, nicht dem Gange der Natur.

Hill schlug bei der Sprachbildung seiner taubstummen

Schüler einen Weg ein, wie er ihm durch den Sprachentwicklungsgang des kleinen hörenden Kindes vorgezeigt war. Er stellte daher als oberste Regel für die Schularbeit den Satz auf:

„Entwickle die Sprache in dem taubstummen Kinde, wie sie das Leben in dem vollsinnigen Kinde erzeugt".

Daraus leitete er folgende Unterregeln ab:

1) „Erwecke in den Schülern das Sprachbedürfnis nach unserer Sprache insbesondere!" (S. 178).
3) „Soll dies gelingen, so führe deinen Schüler Sachen vor und schliesse daran unmittelbar unsere Sprache an!"
3) „Sowohl bei Vorführung des Sprachstoffes, als auch bei der Einführung der Sprachformen lasse dich von dem sprachlichen Bedürfnisse des Schülers und von dem natürlichen Entwicklungsgang der Kinder überhaupt leiten!" (S. 184).
4) Verfolge im Sprachunterrichte des Taubstummen stets folgende vier Zwecke gleichmässig nebeneinander:
   a) die Ausbildung der Geisteskräfte,
   b) die Aneignung von Sachkenntnissen,
   c) die Ausbildung der Sprachfertigkeit, wozu auch
   d) die Steigerung der mechanischen Fertigkeit im Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen gehört". (S. 196).
5) „Verweile vorzüglich bei den Elementen und gehe oft wieder auf dieselben zurück". (S. 196).
6) „Zerlege den gesamten Unterricht in kleine Ganze, übe die durchgemachten Pensa vollständig ein und stelle häufig Wiederholungen an!" (S. 199).
7) „Wende die Lautsprache stets und überall an und fordere die Anwendung derselben auch vom Schüler in diesem Grade!" (S. 202).

Schulrat Walter schreibt in seiner Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens: „Durch diese Sätze gab Hill dem Verfahren der Grammatisten den Todesstoss. In ihnen ist die Reform des erneuten deutschen Unterrichtsverfahrens ausgesprochen".

Während Hill den Anschauungs- und Sprechunterricht ausschliesslich in der Lautsprache erteilt wissen wollte, liess er in dem Religionsunterricht die Geberde neben der Lautsprache nicht nur zu, sondern er verlangt sie ausdrücklich. So schrieb er einmal: „Es widerstrebt einerseits der Natur des Taubstummen und dem Wesen des Religionsunterrichts, anderseits verrät es

ein Verkennen der „Deutschen Taubstummen-Unterrichtsmethode", beim Religionsunterricht nur das Wort, das gesprochene oder geschriebene, ohne die Unterstützung durch die Mimik und Gebärde in Anwendung zu bringen. Nicht allein die innere Stellung des Lehrers zu dem Lehrstoffe muss sich in seiner Haltung und im Gesicht erkennen lassen, sondern auch die Durchleuchtung des Wortes durch Miene und Gebärde muss stattfinden, wenn der Religionsunterricht seine Wirkung auf die Taubstummen ausüben soll".

Hills Bedeutung.

In dem zweiten und dritten Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts war es der eifrigen Werbearbeit Schulrat Grasers gelungen, die Behörden und die Lehrerschaft für die Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts zu interessieren. Seine Schriften fanden demzufolge eine überaus weite Verbreitung; in dem vierten Jahrzehnt wurden sie sodann von Hills Büchern abgelöst. Die darin enthaltenen Ansichten über Taubstummenbildung fanden in überraschend kurzer Zeit die Zustimmung in den beteiligten Kreisen. Aber Hills Verdienste liegen nicht nur auf literarischem Gebiet. Er vereinte in sich den scharfsinnigen Theoretiker mit dem geschickten Praktiker, und vor die Entscheidung gestellt, ist es schwer, ob man dem Schriftsteller oder dem Lehrer den Vorrang einräumen soll.

Während Graser es anderen überliess, seine Theorien in die Praxis umzusetzen, so hat Hill seine Ideen in seiner Anstalt selbst praktisch durchgeführt und damit am besten den Nachweis ihrer Brauchbarkeit erbracht. Weissenfels wurde das Reiseziel aller strebsamen Taubstummenlehrer, um dort den Meister bei der Arbeit aufzusuchen. Was die äusseren Verhältnisse anbelangt, so sahen sie freilich nur wenig. Die Anstalt hatte kein eigenes Heim. Sie musste sich abwechselnd mit einigen dunkelen, engen Zimmern des alten herzoglich sachsen-weissenfelsischen Jägerhofes und unzureichenden Räumen im Gasthofe zum Rautenkranz behelfen. Die Tische und Stühle darin waren von der primitivsten Art; einem Auge, das an die heutigen Schuleinrichtungen gewöhnt ist, würden sie geradezu vorsintflutlich erscheinen. Dort stand der hagere, blasse Mann über vier Jahrzehnte lang und lehrte unermüdlich von früh bis spät, alle die Berufsgenossen, die seinem Unterrichte beiwohnten, bezaubernd und mit sich fort

reissend. Keiner ging hier leer vondannen. Alle nahmen neue Anregungen und neuen Mut für ihre schwere Arbeit mit nach Hause. So konnte es nicht ausbleiben, dass sein Ruhm bald über die deutschen Grenzen hinaus ging; denn Vertreter aller Nationen der zivilisierten Welt strömten herbei und sassen dem Meister zu Füssen. Professor Guilio Ferreri zu Rom, der Herausgeber der Educazione dei Sordomuti, ruft in der Besprechung meiner Hill-Festschrift begeistert aus: „Das Werk Hills gilt nicht nur Deutschland, sondern der ganzen Welt der Taubstummen!"

Ein Teil von Hills Schriften wurde in die französische, holländische, dänische, schwedische und finnische Sprache übertragen, und seine Bilder fand man in England in allen Anstalten, wo nach dem Oralsystem unterrichtet wurde.

Es war eine grosse Zeit für das Weissenfelser Seminar und die damit verbundene Taubstummenanstalt, als dort an dem pädagogischen Himmel das Dreigestirn Harnisch, Hentschel und Hill leuchtete und seine Strahlen weit hinaus in alle Lande sandte. Sieghaft drang das Licht bis in die fernsten Schulstuben, wo vorher finsterer Unverstand in der Anwendung der didaktischen Mittel geherrscht hatte, und wirkte belebend, wo bis dahin ein geisttötender Mechanismus sich breit gemacht hatte. Auch als Harnisch bereits in das Pfarramt zurückgetreten war und Hentschel und Hill allein als die Träger der Tradition jener glanzvollen Zeit weiter wirkten, sprach man in Lehrerkreisen noch lange dankbaren Herzens von dem dreifachen grossen H zu Weissenfels.

Ziehen wir nun am Schlusse unserer Betrachtung mit kurzen Worten die Summe von Hills Lebenswerke, so lassen sich seine Verdienste unter folgende Punkte bringen:

I. Durch Hill ist die deutsche Taubstummenunterrichts-Methode in ein neues Stadium ihrer Entwicklung eingetreten, indem er im Sprachunterricht der Gehörlosen die bei der Sprachaneignung der Vollsinnigen geltenden Gesetze befolgte. Dadurch hat er die Methode des Taubstummenunterrichts mit der allgemeinen Pädagogik in Verbindung gebracht.

II. Er hat insonderheit einen geordneten in der Lautsprache zu erteilenden Anschauungsunterricht eingeführt, in dem das Sprachbedürfnis der Schüler Berücksichtigung fand.

III. Er hat durch das Prinzip der unmittelbaren Lautsprachassoziation die in Volkskreisen unverständliche künstliche Gebärde zu gunsten der Lautsprache zurückgedrängt.

IV. Er hat neben dem Sprachunterricht dem Religions-, Rechnen- und Realienunterricht die ihnen gebührende Stellung in der Taubstummenschule zugewiesen.

V. Er hat nicht nur ein theoretisches Lehrgebäude aufgebaut sondern seine Ideen in seiner Anstalt praktisch durchgeführt und dadurch die Vortrefflichkeit seiner Methode am wirksamsten bewiesen.

VI. Er hat für die Ausbreitung seiner Methode Sorge getragen,

1) durch die Ausbildung von Taubstummenlehrern, die dann an anderen Anstalten in seinem Geiste weiter wirkten,

2) durch die Belehrung fremder Taubstummenlehrer
   a) durch sein Vorbild bei Gelegenheit von vorübergehenden Besuchen seiner Anstalt,
   b) durch eine Reihe sorgfältig geschriebener, theoretischer Schriften,
   c) durch einen ausgedehnten Briefwechsel,
   d) durch Reisen an andere Anstalten,

3) durch die Bearbeitung von Schulbüchern für die Hand der Kinder, wodurch die Grundlage, für einen Unterricht im Sinne Hills gegeben wurde.

Die vorliegende kleine Skizze hat uns gezeigt, wie bedeutend Hills Einfluss auf die Entwicklung des Taubstummen-Bildungswesens war, und seine hervorragenden Leistungen auf diesem Spezialgebiete der Erziehung abnormer Kinder werden ihm für alle Zeiten einen Ehrenplatz in der Geschichte der Pädagogik sichern.

Ueber Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer.

Eine statistische Untersuchung von

L. William Stern.

(Unter Mitwirkung von Frau Oberlehrer Hanke, Schulvorsteherin; Frl. Klug, Schulvorsteherin; Frl. Bauer, Lehrerin; Frl. Gläser, Lehrerin; Herrn Kosog, Lehrer; Herrn Feuerherdt, cand. phil.; Herrn Scheifler, stud. phil.)

Inhalt: I. Das Verfahren. II. Allgemeine Ergebnisse. III. Die einzelnen Fächer. IV. Die Altersstufen, V. Höhere und niedere Schulen. VI. Die beiden Geschlechter. VII. Stadt und Land.

I. Das Verfahren.

1) Veranlassung.

Die Statistik, über die hier berichtet werden soll, ist auf eigentümliche Weise, fast ohne meine Absicht, entstanden. Im Winter 1904/1905 hielt ich ein Kolleg über Pädagogik und Kindespsychologie, dem einmal wöchentlich eine Diskussionsstunde angefügt war. In einer dieser Stunden referierte ich über die Arbeit von Lobsien „Kinderideale“ [1]), in der über eine an 500 Schulkindern in Kiel angestellte Statistik berichtet wird. Die Kinder waren nach ihrem liebsten Schulfach, dem liebsten Spiel, Buch, Tier, dem schönsten Gebäude der Stadt, der sympathischsten biblischen und historischen Persönlichkeit gefragt worden. Bei der Besprechung in erwähnter Diskussionsstunde fand besonders das die Schulfächer betreffende Ergebnis Interesse. Wenige Tage darauf teilten mir einige Studenten mit, dass sie, durch jene Besprechung angeregt, Lehrer, zu denen sie in Beziehung standen, zu einer ähnlichen Enquete veranlasst hätten; das Beispiel fand Nachfolge bei einigen ebenfalls am

[1]) Zeitschr. f. päd. Psychol. V. 323—344 und 457—494. 1903.

Kolleg beteiligten, der Praxis angehörigen Pädagogen (einem Lehrer, 2 Lehrerinnen und 2 Schulvorsteherinnen); und so kam im Laufe des Februar 1905 das Material zusammen, das, einmal gewonnen, natürlich auch nach Ausnutzung verlangte.

Diesen unsystematischen Ursprung der Statistik muss man im Auge behalten, um zu ihren Ergebnissen die richtige Stellung zu finden. Sie dürfen keineswegs überschätzt werden. Ihr Hauptwert ruht m. E. darin, dass sie die Gangbarkeit des Weges erweisen und zu einer Fortsetzung auf einer viel umfassenderen und systematischeren Grundlage auffordern. Gewisse lohnende Einblicke in das Interessenleben der Kindespsyche gewähren aber auch schon die vorliegenden Resultate; und gewisse pädagogische Fragen rücken auch jetzt schon in ein neues oder wenigstens in ein schärferes Licht.

2) Das Schülermaterial.

In Folge des Zusammenarbeitens einer grösseren Zahl von Personen verfügen wir über eine fünffach so grosse Zahl von Prüflingen wie Lobsien, nämlich über 1461 Knaben und 1095 Mädchen, zusammen 2556. Hierzu kommen dann nach 141 Schülerinnen eines Lehrerinnenseminars. Während L. nur Schüler und Schülerinnen einer bestimmten Schulgattung, nämlich der städtischen Volksschule prüfte, besitzen wir Ergebnisse von sehr verschiedenen Schulgattungen; es sind nämlich vertreten: Volksschulen einer Grossstadt von nicht ganz einer halben Million Einwohner und einer Mittelstadt von 30000 Einwohnern, Dorfschulen, eine Seminarübungsschule, die einer gehobenen Volksschule entspricht, eine Mittelschule, höhere Töchterschulen, ein Lehrerinnenseminar. Sehr zu bedauern ist, dass die höhere Knabenschule fehlt, bei der die Ergebnisse vermutlich wieder ein ganz neues Bild zeigen dürften. Die Schulen liegen sämtlich in der Provinz Schlesien und zwar in den Regierungsbezirken Breslau und Liegnitz.

Die von uns geprüften Altersstufen decken sich bei den Knaben im Allgemeinen mit denen von Lobsien (9.—14. Jahr); bei den Mädchen dagegen sind auch solche von 6—8 Jahren (in sehr geringer Zahl) und solche von 15—18 Jahren mit einbezogen worden.

Wie sich das geprüfte Schülermaterial auf Geschlechter,

Schulen, Klassen und Altersstufen verteilt, zeigen Tabelle I. und II.; die einzelnen Schulen sind hier mit lateinischen Buchstaben bezeichnet. Da in den Landschulen beide Geschlechter gemeinsam unterrichtet werden, finden sich die Schulen E bis K in der Knaben- sowohl wie in der Mädchentabelle.

Die Vielköpfigkeit der Mitarbeiter zeigt sich in der Tabelle darin, dass die Altersangaben bald in Durchschnitten (z. B. 12,2 Jahr), bald in Grenzsetzungen (9—11 J.) erfolgt sind.

3) Das Verfahren.

Da die Untersucher zum Teil unabhängig von einander vorgingen, so war auch das Verfahren nicht in allen Stücken übereinstimmend. Daher kommt es, dass gewisse Ergebnisse nur von einem Teil der Prüflinge vorliegen.

Die Hauptfrage: Welches Fach (welche Stunde) hast Du (haben Sie) am liebsten? ist sämtlichen 2700 Geprüften vorgelegt worden und zwar auf folgende Weise: Von einem Lehrer der Klasse wurden unter die Schüler leere Zettel verteilt mit der Weisung, das ihnen liebste Fach aufzuschreiben, und dann die Zettel abzugeben. Ausdrücklich wurde verlangt, dass die Schüler ihre Namen nicht auf die Zettel schrieben. Die Anonymität halte ich für sehr wichtig: nur dadurch, dass das Kind sicher ist, in seiner Wahl nicht kontrolliert werden zu können, darf diese als unbefangen angesehen werden.

Die Idee einer sehr lehrreichen Ergänzung zur Hauptfrage wurde durch Herrn Kosog angeregt, aber erst, als schon einige Schulen durchgeprüft waren, sodass diese zweite Frage leider nur bei einem Bruchteil der Prüflinge, nämlich 514 Knaben, 887 Mädchen und bei den 141 Seminaristinnen angewandt werden konnte. Sie lautet: „Welches Fach ist Dir (Ihnen) am wenigsten lieb?“ Es ist klar, dass Bevorzugung und Ablehnung zusammen einen viel besseren Einblick in die Schulinteressen des Kindes gewähren, als die Vorzugsurteile allein. Die Antwort auf diese Frage mussten die Schüler in unmittelbarem Anschluss an das Vorzugsfach auf den gleichen Zettel schreiben! [1])

[1]) In einigen Schulen ist den Fragen nach den Fächern dann noch ohne mein Wissen eine ganze Reihe anderer Fragen angefügt worden, die auch Lobsien gestellt hatte: nach den beliebtesten religiösen und historischen Persönlichkeiten, nach dem liebsten Spiel, Buch, Gebäude, Tier, nach dem künftigen Beruf. Herr

4) Die Verarbeitung.

Für die Verarbeitung des weitschichtigen Materials stellten sich in dankenswerter Weise dieselben Herren und Damen zur Verfügung, welche die Erhebungen selbst vorgenommen oder veranlasst hatten. Zunächst brachte jeder die von ihm gefundenen Zahlen in eine kleine Tabelle; diese Tabellen wurden nun von den Herren Scheifler und Feuerherdt zu grossen „Haupttabellen" verarbeitet, welche hektographiert wurden und zur Grundlage der weiteren Untersuchungen gemacht werden konnten. Die verschiedenen Gesichtspunkte, nach denen das Material verwertbar erschien, wurden unter die Mitarbeiter auf folgende Weise verteilt. Es verarbeiteten: Herr Kosog die Unterschiede der Geschlechter, Frl. Bauer und Frl. Gläser die Altersunterschiede, Frau Hanke und Frl. Klug den Unterschied der verschiedenen Schulgattungen, Herr Scheifler den Unterschied von Stadt- und Landschulen.

Da indessen in diesen Einzelbearbeitungen die Schemata, nach denen die Spezialtabellen angelegt wurden, untereinander zu sehr divergierten, manche Ergebnisse sich naturgemäss mehrfach wiederholten, und eine Aneinanderreihung zu breit und bunt scheckig geworden wäre, so habe ich in einer nochmaligen Ueberarbeitung das Ganze zusammengefasst, hierbei zugleich die Berechnung erneut kontrolliert, die Tabellen neu gestaltet und durch graphische Darstellungen veranschaulicht.

5) Die Haupttabellen.

Aus typographischen Gründen müssen wir leider darauf verzichten, die sehr umfangreichen Haupttabellen selber hier wiederzugeben; um aber für etwaige Durchführung ähnlicher

---

Feuerherdt hat sich der grossen Mühe unterzogen, die Ergebnisse dieser Fragen bei mehreren Hunderten Knaben und Mädchen tabellarisch zu ordnen. Indessen sehen wir von einer Veröffentlichung der Ergebnisse ab, da die Methode zu unexakt ist. Bei jeder einzelnen Frage wird dem Kind aufgegeben, sich über die in Betracht kommenden Möglichkeiten Rechenschaft zu geben und dann innerhalb dieser Möglichkeiten eine Entscheidung zu treffen, die auch den Erwachsenen oft schwer genug wird. Mutet man nun gar den Kindern zu, binnen wenigen Minuten aus 8—10 Gebieten solche Vorzugsurteile zu fällen, so werden beliebige Einfälle und wildeste Willkür die Entscheidungen bestimmen. Gerade wenn man sich auf den so schwankenden Boden psychologischer Statistik begiebt, muss man doppelte Vorsicht üben, nicht in die gefährliche Manier der amerikanischen Enqueten zu verfallen.

Statistiken einen Anhalt zu bieten, sei ihre Anlage, wie sie sich in letzter Fassung darstellte, kurz geschildert.

Es wurden 6 Haupttabellen gebildet, nämlich je eine Bevorzugungs- und Ablehnungstabelle für die Knaben aus den niederen Schulen, die Mädchen aus den niederen Schulen und die Mädchen aus den höheren Schulen (nebst Seminaristinnen).

Die Tabellen enthalten für jede geprüfte Klasse die absoluten Zahlen der Bevorzugungs- oder Ablehnungsteile, die auf jedes Fach gefallen sind. Die Klassen werden durch die senkrechten Kolonnen, die Fächer durch die wagerechten Reihen dargestellt. Ein Punkt bedeutet, dass das Fach in der betreffenden Klasse nicht unterrichtet wird, eine O dagegen, dass das Fach zwar unterrichtet wird, aber als liebstes, (bezw. unliebstes) nicht ein einziges Mal genannt worden ist.

Gewisse Ungleichartigkeiten in der Veranstaltung der Erhebungen machen sich auch in den Tabellen bemerkbar. So mussten bei einigen Schulen Bruchzahlen angegeben werden. Diese erklären sich daraus, dass sich zuweilen die Kinder nicht entschliessen konnten, ein einziges Fach als beliebtestes (oder unliebtestes) zu nennen und deshalb mehrere hinschrieben. In der höheren Mädchenschule Q ist dies Verfahren auf Anfrage den Schülerinnen ausdrücklich gestattet worden, daher häuften sich hier diese Mehrheitsnennungen. Die Berechnungen mussten in solchen Fällen so geschehen, dass sämtliche von einem Kinde genannten Fächer im Ganzen als e i n e Nennung rechneten. Waren daher 2 Vorzugsfächer genannt worden, so wurde jeder mit $^1/_2$ in Anrechnug gebracht, bei 3 jedes mit $^1/_3$.

Andererseits kam es vor, dass sich Schüler überhaupt zu keiner Nennung entschliessen konnten: diese Fälle sind als „unentschieden" gezählt worden. Solches Versagen fand sich bei den Ablehnungen weit häufiger, als bei den Bevorzugungen, in den höheren Schulen häufiger als in den niederen, am häufigsten im Seminar, wo jede dritte Schülerin die Nennung des unbeliebtesten Faches unterliess.

Endlich muss noch eine Ungleichmässigkeit erwähnt werden, die beim Fach „Deutsch" auftrat. Es wurde hier nämlich statt der allgemeinen Bezeichnung „Deutsch" oft ein Spezialgebiet des deutschen Unterrichts genannt, namentlich Grammatik und Lesen. Die Tabellen enthielten die für diese beiden Spezialfächer erzielten Zahlen in Klammern; doch wurden in der Reihe „Deutsch"

alle Nennungen, die sich auf den deutschen Unterricht beziehen, die allgemeinen und die speziellen, zusammengezählt.

6) Verrechnung und Darstellung.

Auf Grund dieser Tabellen sind alle folgenden Berechnungen ausgeführt worden. Diese sind stets prozentuell: die absolute Zahl der Vorzugs- (+) oder Ablehnungs- (—) Urteile wurde ins Verhältnis gesetzt zu derjenigen Schülerzahl, die in dem Fach unterrichtet wurde. Nehmen wir ein Beispiel. „In den Mädchen-Volksschulen betragen die Werte für Geographie + 6 % und — 12½ %" bedeutet: Von allen Schülerinnen der Volksschule, die in Geographie unterrichtet werden, haben 6 % Geographie als liebstes und 12½ % als unliebstes Fach benannt.

Diese Berechnung ist dadurch etwas kompliziert, dass die Schülerzahlen, zu denen die Urteilszahlen in Beziehung gesetzt werden mussten, fortwährend wechselten. So wird z. B. auf höheren Töchterschulen Religion, Deutsch, Rechnen in allen Klassen, Zeichnen in den 5 obersten, Physik in den 2 obersten, Naturgeschichte in 4 oder 5 mittleren Klassen unterrichtet. Aber die Berechnung ist unvermeidlich, da man nur so korrekte Einblicke in den Beliebtheitsgrad der Fächer gewinnen kann. Eine Folge dieses Wechsels der Gesamtzahlen ist, dass sich für eine bestimmte Schule die Prozentzahlen der Bevorzugungen bezw. Ablehnungen nicht immer genau zu 100 summieren.

Als klarste und anschaulichste Darstellung dieser positiven und negativen Werte wählte ich die Form eines Diagramms, in welchem die Fächer durch nebeneinanderstehende, senkrechte Linien dargestellt werden. Von einer wagerechten O-Linie aus erstrecken sie sich nach oben und nach unten; die Länge des nach oben gerichteten Abschnittes giebt den Prozentsatz der Bevorzugungen an, die Länge der nach unten gerichteten Ordinate zeigt die relative Ablehnungszahl; die Prozentzahlen und die Fachnamen sind jeder Linie beigesetzt.

Nunmehr können wir dazu übergehen, die Ergebnisse zu schildern und zu diskutieren.

II. Allgemeine Ergebnisse.

Das Interesse, das die Schulkinder den einzelnen Fächern entgegenbringen, wird durch eine ganze Reihe von Faktoren bestimmt, die zum Teil im Kinde selbst, zum Teile ausserhalb seiner liegen. Zu der ersten Gruppe gehören Alter, Geschlecht und be-

sondere Begabung des Kindes; zu der zweiten Gruppe Stoff, Lehrplan, Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeiten. Bei einer solchen Buntscheckigkeit der Bedingungen könnte man zunächst zweifeln, ob eine Beliebtheitstatistik mehr als blosse Zufallsergebnisse zu zeitigen vermöchte. Insbesondere wird von vielen Beurteilern einer der obengenannten Faktoren, die Persönlichkeit des Lehrers, ausserordentlich hoch eingeschätzt; der Schüler interessiere sich eben für dasjenige Fach, in dem er einen Lehrer habe, der es interessant zu machen verstehe; von irgend welchen allgemeineren Gesetzen der Beliebtheit nnd Unbeliebtheit könne demnach keine Rede sein. Nun ist es ja unzweifelhaft, dass in zahlreichen Einzelfällen die Persönlichkeit des Lehrers das Urteil beeinflussen wird. Dennoch ist dieser Einfluss nicht im Stande, die Bedeutung der anderen, allgemeineren, Faktoren zu überdecken. In dem Nachweis, dass es einen von der Persönlichkeit des Lehrers relativ unabhängigen Beliebtheitswert der Fächer gibt, erblicke ich eines der Hauptergebnisse der vorliegenden Statistik.

Da wir für diesen Satz in den folgenden Einzelbetrachtungen noch zahlreiche Belege finden werden, so sei hier nur ein Beispiel gegeben. Figg. 1 und 2 enthalten die Beliebtheitsprozente der von Lobsien geprüften Volksschule in Kiel.[1]) Hiermit mögen

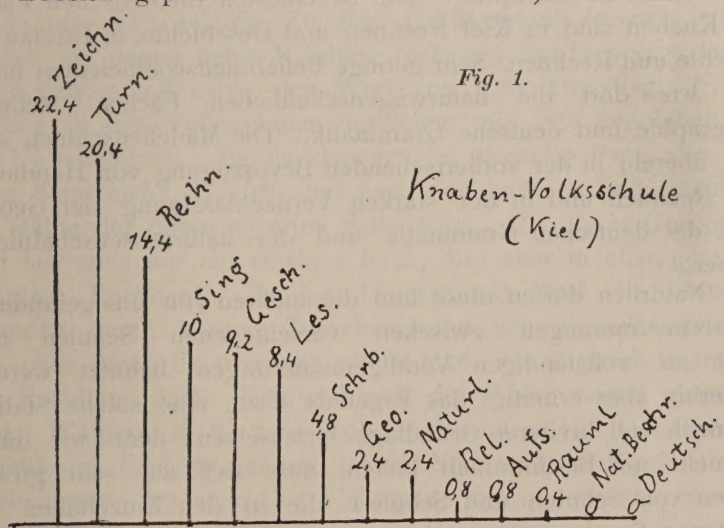
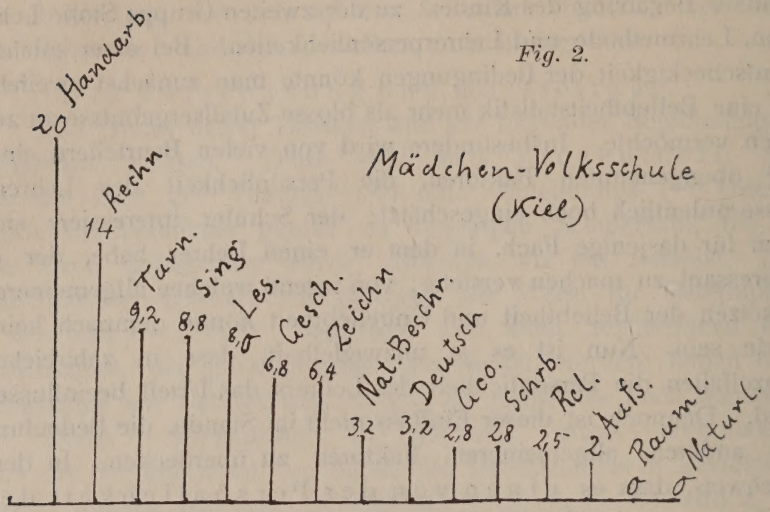


Fig. 1.

[1]) Da die L'schen Tabellen in der Publikation mehrere störende Druckfehler enthalten, habe ich den Figg. korrigierte Tabellen zu Grunde gelegt, die mir Herr L. freundlichst zur Verfügung stellte.

Fig. 2.



die schlesischen Volksschulen verglichen werden (Figg. 3 und 4, S. 276 u. 277), und zwar, da Lobsien nur die Beliebtheit geprüft hatte, lediglich in den nach oben gerichteten Ordinaten. Es zeigt sich nun sofort, dass den selbstverständlich vorhandenen Unterschieden doch überraschend viel Uebereinstimmungen gegenüber stehen. In den Knabenschulen finden wir beide Male Zeichnen und Turnen an der Spitze. Die beliebtesten theoretischen Fächer der Knaben sind in Kiel Rechnen und Geschichte, in Breslau Geschichte und Rechnen. Sehr geringe Beliebtheitscoefficienten haben hier wie dort die naturwissenschaftlichen Fächer, Religion, Geographie und deutsche Grammatik. Die Mädchenschulen stimmen überein in der vorherrschenden Bevorzugung von Handarbeit und Rechnen und in der starken Vernachlässigung der Geographie, der deutschen Grammatik und der naturwissenschaftlichen Fächer.

Natürlich dürfen diese und die anderen von uns gefundenen Uebereinstimmungen zwischen verschiedenen Schulen noch nicht zu vollständigen Verallgemeinerungen benutzt werden; immerhin aber ermutigt das Ergebnis dazu, eine solche Statistik auf noch viel breiterer Grundlage fortzusetzen; denn wir dürfen nunmehr mit Bestimmtheit hoffen, dass sich aus sehr grossen Zahlen von Schulen und Schülern die in den Einzelfällen vorhandenen Sondereinflüsse einigermassen kompensieren und wirkliche Gesetzmässigkeiten der Beliebtheits- und Unbeliebtheitsverteilung herausstellen werden. —

Eine zweite Einsicht allgemeinerer Natur wurde erst dadurch möglich, dass wir den Beliebtheitsurteilen die Unbeliebtheitsurteile hinzufügen liessen. So lange man nur die Beliebtheit berücksichtigte, ordneten sich die Fächer, wie Figg. 1 und 2 zeigen, lediglich in eine absteigende Skala. Nunmehr aber scheiden sie sich deutlich in vier Gruppen. Die erste Gruppe wird gebildet durch die Fächer mit weit überwiegender Beliebtheit: „positive Fächer;" die letzte Gruppe durch diejenigen mit weit überwiegender Unbeliebtheit: „negative Fächer." Dazwischen stehen die „indifferenten Fächer" der Gruppe 2, welche weder starke Beliebtheits-, noch starke Unbeliebtheitswerte zeigen, und die „bipolaren Fächer" der Gruppe 3, welche sowohl starke Beliebtheits- wie Unbeliebtheitswerte zeigen.

Dieser Einteilung fügen sich die Fächer in den weitaus meisten Fällen ganz zwanglos, dennoch kann man hier und da bei Grenzfällen zweifelhaft sein, zu welcher Gruppe man ein Fach rechnen soll. Ich habe daher in solchen Zweifelsfällen folgende Regel inne gehalten: Zu den eindeutigen Fächern (Gruppe 1 und 4) rechnete ich stets diejenigen, bei denen die vorherrschende Richtung mehr als 5% und mindestens den doppelten Wert der entgegengesetzten Richtung betrug (so zählte ich Englisch in der höheren Mädchenschule noch zu den „positiven" Fächern, da es bei + 6% nur — 2% zeigte). Zu den „indifferenten" rechnete ich alle Fächer, bei denen keine Richtung mehr als das Doppelte der anderen betrug und keine den Wert von 10% überstieg. (So ist Gesang an den Volksschulen indifferent mit 5% Beliebtheit und 7% Unbeliebtheit). Bipolar dagegen ist dasjenige Fach, das nach einer Seite mehr als 10% und nach der anderen Seite mehr als die Hälfte der überwiegenden Seite zeigt. (Zu dieser Gruppe gehört fast stets nur ein einziges Fach, dies aber in allen geprüften Schulen: Rechnen). In den Diagrammen sind die einzelnen Gruppen durch breitere Zwischenräume von einander getrennt.

Aus dieser Gruppierung ersieht man, wie ungleich lehrreicher die Resultate durch Hinzunehmen der Ablehnungen geworden sind. Während z. B. nach Lobsien Rechnen zu den durchaus beliebtesten Fächern gehörte, ist der Nachweis der Bipolarität des Rechenunterrichts einer der wichtigsten Befunde unserer Statistik.

III. Die einzelnen Fächer.

Der Betrachtung dieses Abschnitts sind durchweg die Diagramme Figg. 3—6 zu Grunde gelegt. Sie enthalten die Be-

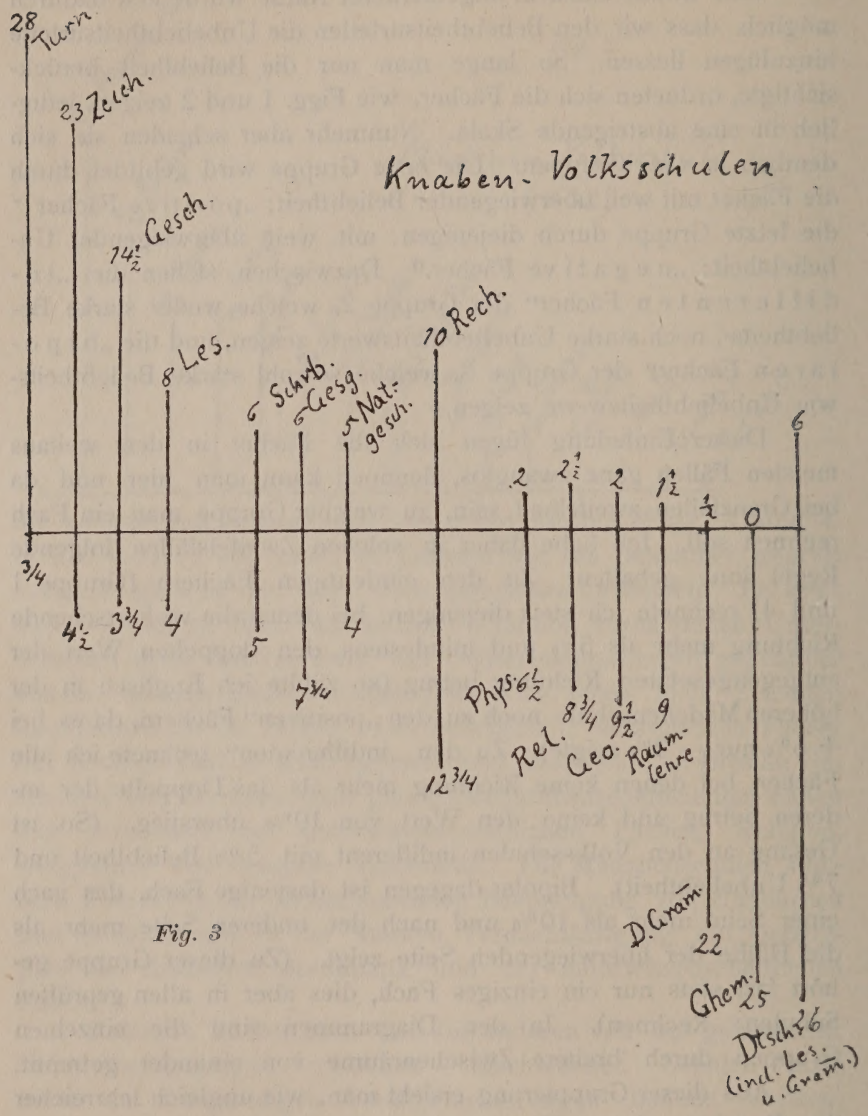


Fig. 3

liebtheits- und Unbeliebtheitswerte von allen jenen Schülerinnen und Schülern, die nach b e i d e m gefragt worden sind. (Diejenigen Kinder also, von denen nur Beliebtheitsurteile vorliegen, sind hier nicht mitgerechnet.) Da den Ordinaten, welche die einzelnen Fächer repräsentieren, stets in kleinen Ziffern die Prozentzahlen der Bevorzugung und Ablehnung beigesetzt sind, war hier die Aufstellung besonderer Tabellen überflüssig.

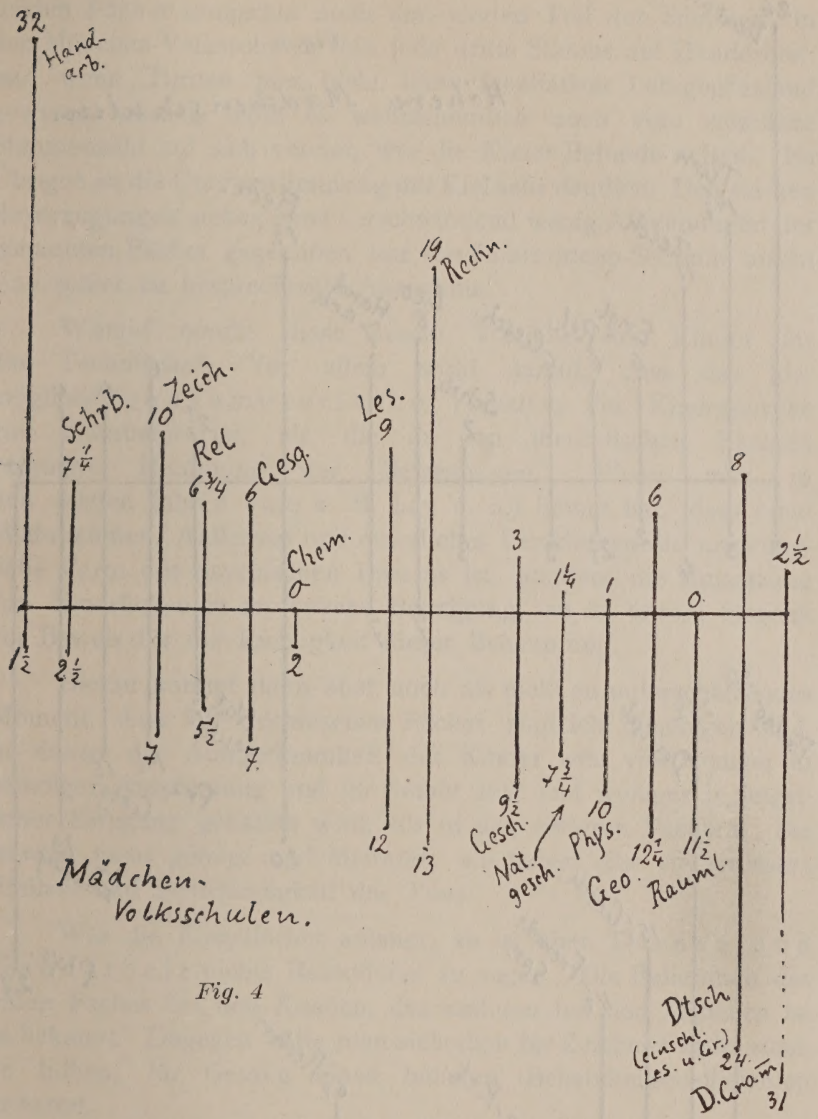
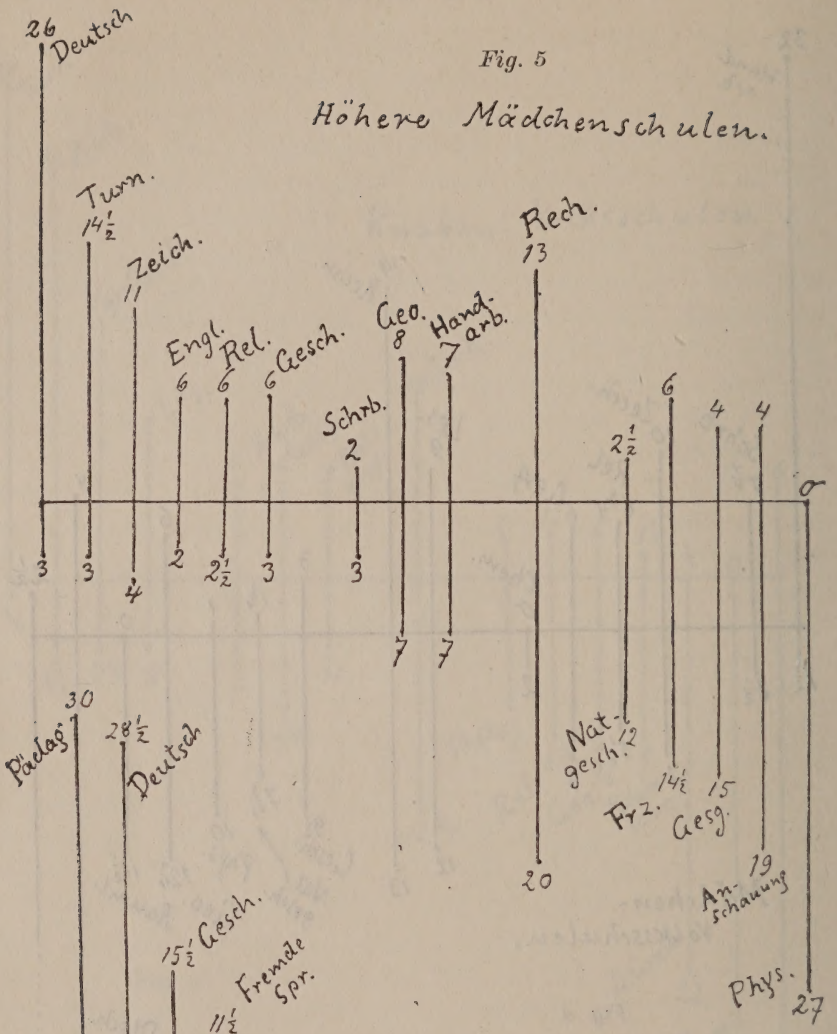


Fig. 4

1) Die technischen Fächer.

Ich beginne mit diesen, weil sie in den meisten Schulen die weitaus stärksten Beliebtheitsprozente aufzuweisen haben. Obwohl man das ja im Allgemeinen wusste, ist dennoch der Grad dieser Bevorzugung überraschend. In den Knaben-Volksschulen fallen auf Turnen und Zeichnen allein mehr als die Hälfte aller positiven Stimmen; in den höheren Mädchenschulen erhalten die

Fig. 5



Lehrerinnen-Seminar.

Fig. 6

beiden Fächer immerhin noch den vierten Teil der Stimmen; in den Mädchen-Volksschulen fällt jede dritte Stimme auf Handarbeit; und wenn Turnen hier nicht bloss facultativer Lehrgegenstand gewesen wäre[1]), hätte es wahrscheinlich auch eine ziemliche Stimmenzahl auf sich vereint, wie die Kieler Befunde zeigen. Im Übrigen ist die Übereinstimmung mit Kiel sehr deutlich. Den starken Bevorzugungen stehen ganz verschwindend wenig Ablehnungen der genannten Fächer gegenüber, nur das Lehrerinnen-Seminar macht eine später zu besprechende Ausnahme.

Worauf beruht diese starke Vorliebe der Kinder für das Technische? Vor allem wohl darauf, dass das hier mögliche sensomotorische Verhalten der Kindespsyche viel adäquater ist, als die in den theoretischen Fächern verlangte Hemmung der Bewegungen. Wenn man in den letzten Jahren (wie z. B. Lay u. a.) betont hat, dass nicht Wahrnehmen, Auffassen und innerliches Verarbeiten die ursprüngliche Form des psychischen Daseins ist, sondern die Umsetzung von Eindrücken in motorische Betätigung, so ist unsere Statistik ein Beweis für die Richtigkeit dieser Behauptung.

Hierzu kommt dann aber noch als nicht zu unterschätzendes Moment, dass die technischen Fächer zugleich diejenigen sind, in denen die Aufmerksamkeit der Kinder sehr viel weniger in ständiger Anspannung und ihr Gemüt sehr viel weniger in ängstlicher Erregung gehalten wird, als in den anderen Fächern. Sie werden nicht gefragt und überhört; sie haben eine viel grössere Freiheit und Selbständigkeit des Tuns.

Was die Einzelfächer anlangt, so ist über Turnen und Handarbeit nichts Besonderes zu sagen. Die Beliebtheit des einen Faches bei den Knaben, des anderen bei den Mädchen ist ja bekannt. Dagegen hätte man sicherlich für Zeichnen nicht einen so hohen, für Gesang einen höheren Beliebtheitscoefficienten erwartet.

In Bezug auf Zeichnen vermute ich, dass vor einem Jahrzehnt die Statistik einen weit geringeren Wert ergeben hätte. Unsere hohen Zahlen darf sich wohl zum grossen Teil die neue Zeichenmethode, die von Anfang an mit dem Abzeichnen oder

---

[1]) Daher wurde es von den Mädchen überhaupt nicht zu den richtigen Schulfächern gerechnet und blieb ungenannt.

dem Gedächtniszeichnen von Naturobjekten arbeitet, als ihr Verdienst anrechnen [1]).

Dass Gesang nirgends zu den ausgesprochen positiven Fächern, sondern stets zu den indifferenten, in den höheren Mädchenschulen sogar zu den deutlich negativen Fächern gehört, mag verwunderlich erscheinen. Der Grund wird wohl darin liegen, dass die sicherlich sehr verbreitete Beliebtheit des Gesanges doch nicht immer so stark ist, um eine Nennung als beliebtestes Fach überhaupt zu bewirken (es sollte ja nur ein Fach genannt werden), dass dagegen bei dem wirklich Unmusikalischen die Abneigung gegen den Gesangsunterricht recht stark ist, so dass hier verhältnismässig oft dies Fach an der Spitze der unbeliebten marschiert.

Schreiben zeigt insofern seine Zugehörigkeit zu den technischen Fächern, als es nirgends zur negativen Gruppe gehört. In der Mädchenvolksschule ist es sogar neben Handarbeit das einzig einseitig positive Fach, wenn auch mit weit geringerem Prozentsatz. Die Knaben und höheren Schülerinnen verhalten sich zu dem Fach indifferent.

2) Die theoretischen Hauptfächer.

Unter dem Namen „theoretische Fächer" fassen wir alle nicht technischen Fächer zusammen, also diejenigen, welche die eigentlich geistige Ausbildung zur Aufgabe haben. Die Beurteilung dieser Fächer wird dadurch etwas erschwert, dass so ausserordentlich viel Stimmen schon durch die technischen Fächer absorbiert waren, so dass für die grosse Zahl der übrigen Disziplinen nur noch etwa die Hälfte der Stimmen übrig blieb. Bei einer künftigen Statistik wäre es vielleicht empfehlenswert, einmal unter Ausschaltung der technischen Fächer lediglich die Beliebtheits- und Unbeliebtheitsverhältnisse innerhalb der geistigen Fächer zu prüfen.

Beginnen wir mit den Hauptfächern: Religion, Deutsch und Rechnen, so fällt sofort das wenig erfreuliche Ergebnis auf, dass wenigstens in den Volksschulen keines von den dreien in die Gruppe der vorzugsweise beliebten Fächern gehört. Sie verteilen sich über die drei anderen Gruppen so, dass Religion meist indifferent, Rechnen bipolar und Deutsch vorwiegend unbeliebt ist.

Religion. Lobsien hatte für Religion ein besonders ungünstiges Ergebnis erzielt, indem das Fach bei den Mädchen

[1]) Auch Lobsien misst, wie er mir mitteilt, die hohe Beliebtheit des Zeichnens in Kiel hauptsächlich der neuen Methode zu.

2,5% bei den Knaben gar nur 0,8% Vorzugsurteile erzielt. Betrachtet man nur die Beliebtheitswerte, so liegt die Sache bei uns um ein geringes günstiger, doch wird dies wieder durch die Unbeliebtheitscoefficienten aufgehoben. Bei den Knaben stehen den 2½% Bevorzugungen die mehr als 3 fache Zahl von Ablehnungen gegenüber (8¾%); Religion ist also hier ein negatives Fach. Bei den Volksschülerinnen halten sich Beliebtheit und Unbeliebtheit ziemlich die Wage (+ 6¾% gegen — 5½%). Etwas besser sind die Zahlen in den höheren Schulen: höhere Töchterschule + 6% gegen — 2½%, Lehrerinnenseminar + 4½% gegen — 0%.

Die Tatsache, dass Ablehnungen in nicht zu seltener Zahl vorkommen, ist hier um so schwererwiegend, als den Kindern die hohe Wertung, die der Religionsunterricht bei den Lehrern geniesst, bekannt ist, so dass hier die Scheu besonders gross gewesen sein muss, gerade dieses Fach zu negieren.

Diese unerfreuliche Erscheinung muss um so mehr zu denken geben, als ihre Ursache sicherlich nicht im Gegenstande an sich liegt; gehört er doch im Gegenteil zu jenen Stoffen, die in besonders hohem Masse geeignet sind, dem Gemüt und Interesse des Kindes nahe gebracht zu werden. Wenn dies dem Unterricht in den weitaus meisten Fällen nicht gelingt, so liegt es nahe, der vorgeschriebenen Methode und Stoffmenge die Hauptschuld beizumessen. [1])

Hervorgehoben zu werden verdient übrigens, dass es auch Ausnahmen gibt; aber sie ragen aus dem allgemeinen tiefen Niveau der Religions-Beliebtheit wie vereinzelte Inseln hervor. Hierher gehört die Mädchenvolksschule N, bei der nur die zweite Klasse mit 57 Schülerinnen geprüft worden ist: von diesen haben

---

[1]) Da ich mich selbst hierüber eines weiteren Urteiles enthalten möchte, so sei nur wiederholt, was Lobsien im Hinblick auf sein entsprechendes Resultat sagt (A. a. O S. 333): „Ich denke wir haben hier den zahlenmässigen Beweis dafür, dass in dem Unterrichtsbetrieb etwas faul ist . . . Die Welt, die dem Kinde eine nahe und liebe sein sollte, die Welt des Wunders, des Mysteriums, für die die kindliche Phantasie so aufnahmefähig ist, die ist ihm fremd; es fühlt sich darinnen nicht heimisch. Ich möchte ein dreifaches dafür verantwortlich machen. 1. Die kindliche Phantasie und deren Entwicklung wird vom Unterricht nicht genügend berücksichtigt . . .; 2. Die Entwicklung geschieht in der Form der Katechese, jenem Erbstück aus den Tagen des Rationalismus . . .; 3. und besonders die gewaltige vielfach unverstandene Stoffmenge, die zu memorieren vorgeschrieben ist, verleidet dem Kinde den Unterricht in der Religion. Wieviel Pein im Hause, wieviel Strafe in Wort und Tat knüpft sich an diese Stoffmenge — und da soll es sich dieser Stunde der Qual mit Vergnügen erinnern?„

19 (also jede dritte) Religion als Lieblingsfach genannt; in der Dorfschule I erhält Religion die Hälfte aller Mädchen- und den vierten Teil aller Knabenstimmen; in der Knabenschule D endlich haben von den 167 Schülern der dritten Klasse 25 Religion genannt: Nachfragen ergaben, dass die Klasse in mehrere Abteilungen gegliedert ist und jene 25 Schüler fast alle aus einer Abteilung stammten. In diesen Ausnahmeerscheinungen haben wir fraglos den Einfluss der Lehrerpersönlichkeit zu sehen; durch besondere Hingebung an den Religionsunterricht und besondere pädagogische Begabung muss es hier der Lehrer verstanden haben, die in der Methode und der Stoffmasse liegenden Beliebtheitshemmungen zu überwinden. Ueber den einen der in Betracht kommenden Lehrer wird auch ausdrücklich berichtet, dass er den Religionsunterricht mit besonderer Inbrunst erteilt und die Schüler hinzureissen versteht. —

Deutsch. Dasjenige Fach, dem neben der Religion die grösste erziehliche Bedeutung beigemessen wird, ist der deutsche Unterricht. Das hierfür vorliegende Material ist dadurch etwas ungleichmässig geworden, dass bald „Deutsch", bald das eine oder andere Partialfach des Deutschen, z. B. Lesen oder deutsche Grammatik, genannt wurden.

Nehmen wir zunächst das „Deutsche" als Ganzes, so zeigen die niederen und höheren Schulen ein entgegengesetztes Bild. In der höheren Töchterschule und im Lehrerinnenseminar steht Deutsch mit mehr als dem vierten Teile sämtlicher Vorzugsurteile an der Spitze, in den Volksschulen mit mehr als dem vierten Teil aller überhaupt gegebenen Ablehnungen am anderen Ende der Skala. Woher dieser Unterschied? Er liegt wohl in der Verschiedenheit der zum Deutschen gehörigen Partialfächer. Für die höhere Mädchenschule bekommt Deutsch durch die Literaturgeschichte, in den Volksschulen durch den Grammatikunterricht sein Gepräge. Deshalb stammen dort die Vorzugsurteile meist aus den oberen Klassen, hier die vielen Ablehnungen meist aus den unteren und mittleren Klassen. Innerhalb der Volksschulen wird dies Verhältnis dadurch bestätigt, dass ja oft ausdrücklich das Partialfach genannt wurde. Und da sehen wir denn, dass die relativ wenigen Vorzugsurteile, die auf Deutsch fallen, fast nur dem Lesen gegolten haben, dass dagegen deutsche Grammatik ein Fach von fast absoluter Unbeliebtheit ist (bei den Knaben — 20% gegen + ½%; bei den

Mädchen — 31% gegen + 2½%). Lesen erhält dagegen eine einigermassen erträgliche Stellung: bei den Knaben steht es auf der Grenze zwischen den positiven und indifferenten Fächern (+ 8%, — 4%); bei den Mädchen ist es bipolar (+ 9%, —12%).

Auch die Kieler Erlebnisse zeigten ein ähnliches Verhältnis von Grammatik und Lesen.

So sehr man sich im Allgemeinen davor hüten muss, in dem Votum der Kinder schon einen Richterspruch zu sehen, so scheint doch der vorliegende Fall beinahe dazu zu zwingen: diese imposante Einhelligkeit in der Ablehnung des Grammatikunterrichts i s t eine Verurteilung. Und die Ursachen liegen nicht allzufern. Der intensive so frühe Betrieb und die Methode des Unterrichts in deutscher Grammatik sind hergeleitet aus logischen Motiven, vernachlässigen aber gröblich die psychologische Beschaffenheit des Schülers. Als der Volksschulunterricht seine Methoden erst auszubilden begann, stand der höhere Schulunterricht schon lange in Blüte und hatte seine fest eingebürgerten Verfahrungsweisen: kein Wunder, dass die junge Volksschulpädagogik, wo sie konnte, dort Anleihen machte. Das galt besonders vom Sprachunterricht. Die Methode, nach welcher man in der Lateinschule die fremden Sprachen betrieb, wurde also auf den Muttersprachunterricht der Volksschule übertragen und daher die grammatische Zergliederung an den Anfang gestellt. Hierbei aber ist zweierlei übersehen: 1) dass die Anfangsgründe der Fremdsprache mit Schülern einer höheren Altersstufe getrieben wurden, die für die logischen Momente der Grammatik schon mehr Fähigkeiten und Interesse haben konnten; 2) dass die Muttersprache eine total andere Behandlung verlangt, als eine Fremdsprache. Denn die Fremdsprache ist für den Anfänger zunächst noch eine Null, er baut sie sich langsam aus den Elementen und deren Verknüpfung auf; die Muttersprache aber ist für das Kind, schon ehe es in die Schule kommt, lebendiger Besitz, der Ausdruck seines Fühlens und Denkens; und die Umwandlung dieses Besitzes in ein Aggregat von grammatischen Elementen wirkt auf das Kind, als wenn ein eben noch lustig flattender bunter Schmetterling ihm nun als fein secierter und präparierter Leichnam dargeboten würde. Selbstverständlich soll und darf auf die logische Schulung, die in der grammatischen Analyse liegt, nicht verzichtet werden; aber sie muss in stetem Zusammenhang mit der lebendigen Sprache bleiben. Zu fordern

ist Grammatik als eine innerhalb des deutschen Unterrichts anzuwendende Unterrichtsweise, zu verwerfen aber Grammatik als besonderes unteres Fach, namentlich für die jüngsten Schülergenerationen.

Das Fach „Anschauung" ist in den Volksschulen augenscheinlich in Deutsch mit einbegriffen und darum nicht besonders genannt worden; dagegen ist es in der 8. und 9. Klasse der höheren Mädchenschule besonderes Fach und hat hier überraschender Weise eine sehr starke Ablehnung erfahren. Von den 52 Schülerinnen dieser Klasse haben es nur 2 als liebstes dagegen 10 als unliebstes Fach bezeichnet.

Mathematik. Das Rechnen nimmt eine Sonderstellung unter allen Fächern ein durch seine Bipolarität. Diese Erscheinung ist eine durchgängige; in sämtlichen Diagrammen fällt sofort die eine Ordinate auf, die sich nach beiden Richtungen weit erstreckt; es ist die Rechenlinie. Sehen wir von dem Lehrerinnenseminar ab, so ist Rechnen bei mehr als dem 10. Teile aller Kinder das liebste, aber auch bei mehr als dem 10. Teile das missliebigste Fach. Im Allgemeinen ist die Zahl der Ablehnungen noch grösser als die der Bevorzugungen. Nur die Mädchen-Volksschulen zeigen das umgekehrte Bild; hier ist Rechnen das Lieblingsfach jedes fünften Kindes, während etwa jedes achte es ablehnt.

Die Ursache dieser Bipolarität ist wohl ohne Zweifel in Anlageverschiedenheiten der Kinder zu suchen; Rechnen ist dasjenige Fach, in dem Leistungsfähigkeit und Interesse weit mehr von einer speziellen Veranlagung abhängt, als in irgend einem anderen Fach. Für die Kinder mit rechnerischer Veranlagung ist Rechnen eine ganz besonders gern geübte Tätigkeit, für die mathematisch Unbegabten dagegen ist der Abstand von den Anderen und die Schwierigkeit, das Verlangte zu leisten, so gross, dass das Fach geradezu verhasst wird. [1])

Sehr im Unterschiede zum Rechnen geniesst der andere Zweig des Mathematikunterrichts, die Geometrie, gar keine Beliebtheit. In den Volksschulen gehört Raumlehre zu den deutlich negativen Fächern (bei Knaben + $^1/_2$% und — 9%, bei den

[1]) Eine Weiterführung dieser Untersuchung würde gewiss Aufklärung über die Verteilung der mathematischen Begabung bei den Kindern geben; man könnte dann auch untersuchen, inwiefern sich mit Bevorzugung und Ablehnung des Rechnens andere psychologische Typenbilder verknüpfen.

Mädchen 0 — $11^1/_2$%. In den höheren Töchterschulen ist das Fach nicht besonders genannt; vermutlich ist es hier mit dem Rechenunterricht vereint und bewirkte das starke Wachstum der negativen Rechenordinate; im Lehrerinnenseminar herrscht gegen Geometrie absolute Gleichgiltigkeit, sie erhielt weder eine positive noch eine negative Stimme.

3.) Die theoretischen Nebenfächer.

Es sind nun noch die theoretischen Fächer zweiten Ranges, Naturkunde, Geschichte und Geographie und endlich (für die höheren Schulen) die fremden Sprachen zu erörtern.

Für die naturwissenschaftlichen Fächer bereitet die Abstimmung eine neue Überraschung und zwar eine unliebsame: sie rangieren fast durchweg unter den negativen Fächern. Die Naturgeschichte, also Botanik, Zoologie und Mineralogie ist nur bei den Knaben indifferent (+ 5%, — 4%), bei den Mädchen von den Volksschülerinnen bis zu den Seminaristinnen negativ; Physik zeigt Negativität bei beiden Geschlechtern und sämtlichen Schulstufen; und Chemie, die als besonderes Fach nur in den oberen Klassen der Volksschulen betrieben wird, stösst bei den Mädchen auf völlige Gleichgiltigkeit, bei den Knaben aber auf einen ausgesprochenen Hass, der der Abneigung gegen die deutsche Grammatik gleichkommt. Für keinen einzigen Knaben ist Chemie Lieblingsfach, dagegen für jeden vierten das missliebigste.

Dieser Ausfall ist für Physik und Chemie immer noch erklärlicher, als für die Naturgeschichte. Bei jenen Gebieten ist die Art der Behandlung für die Schüler vielleicht zu abstrakt und dadurch unverständlich, zumal insbesondere die Volksschulen nicht mit einem so grossen Instrumentarium ausgestattet sein dürften, dass alles Durchgenommene auch demonstriert und veranschaulicht werden könnte. Wie sehr übrigens das Urteil der Kinder von dem speziellen Stoff abhängt, lehrt folgendes Beispiel: In der Knabenschule B erhielt Physik in der Klasse Ib keine, in der Klasse Ia nicht weniger als 24 Vorzugsstimmen (unter 40 Schülern). Der behandelte Gegenstand war in Ib Mechanik, in Ia aber die höchlichst beliebte Elektrizität.

Die geringe Teilnahme für die biologischen Fächer ist deswegen besonders wichtig, weil ja gerade die Behandlung dieses Gebietes in niederen wie höheren Schulen gegenwärtig in einer

Umwandlung begriffen ist. Dass der Gegenstand als solcher für das Kind hohes Interesse haben kann, ist ganz zweifellos; unsere Ergebnisse müssen also auch hier wieder hauptsächlich der Methodik zugeschrieben werden. Vielleicht wird noch immer zu viel Wert auf das Systematische und zu wenig auf das Biologische gelegt.

Eine Nachprüfung gerade dieses Resultats an einer grösseren Zahl von Schulen erscheint dringend geboten.

Auch bei dem naturgeschichtlichen Unterricht zeigt sich ein dem obigen ähnliches Beispiel für die Bedeutung des speziellen Lehrstoffes. In Schule A erteilt derselbe Lehrer Naturgeschichte sowohl in Ia wie in Ib; aber in Ia erhält das Fach 15 Vorzugsstimmen, in Ib keine, weil dort das höhere Tierreich, hier das niedere Tierreich, ferner Kryptogamen u. a. zur Behandlung gekommen waren.

Geschichte und Geographie. Diesen beiden so eng zusammengehörigen Gebieten kommt das Interesse nicht gleichmässig entgegen. Geschichte gehört nur in den Mädchenvolksschulen zu den unbeliebten Fächern (+ 3% gegen — $9^1/_2$%), sonst zu den positiven; bei den Knaben (+ $14^1/_2$% gegen — $3^3/_4$%) und den Seminaristinnen (+ $15^1/_2$% gegen — $1^1/_2$%) ist diese Beliebtheit sogar recht erheblich; mässiger in den höheren Mädchenschulen (+ 6% gegen — 3%). Bei den Knaben ist Geschichte das beliebteste theoretische Fach überhaupt. Auf den Geschlechtsunterschied im Geschichtsinteresse komme ich weiter unten zu sprechen.

Anders Geographie. Sie ist in den Volksschulen bei beiden Geschlechtern negativ (Knaben + 2% und — $9^1/_2$%, Mädchen + 6% und — $12^1/_4$%); ebenso im Seminar (+ 2% und — $10^1/_2$%); in den höheren Mädchenschulen indifferent (+ 8% und — 7%). Vermutlich macht die starke Überlastung des mechanischen Gedächtnisses mit Länder-, Fluss-, Gebirgs- und Städtenamen die Erdkunde so unbeliebt.

Fremde Sprachen. In der höheren Mädchenschule ist Englisch schwach positiv (+ 6% gegen — 2%), Französisch ziemlich stark negativ (+ 6% gegen — $14^1/_2$%). Natürlich ist das kein Ergebnis, das allgemeine Giltigkeit beanspruchen dürfte; in anderen Schulen wird sich vielleicht das Verhältnis umkehren. Hier mag in der Tat die Lehrerpersönlichkeit von grossem Ein-

flusse sein. Im Lehrerinnen-Seminar sind „fremde Sprachen" vereinigt; sie erfreuen sich ziemlicher Beliebtheit (+ $11^1/_2$% gegen — $1^1/_2$%).

Endlich sei noch das nur im Seminar vorkommende Fach der Pädagogik erwähnt, das, wie es sich bei künftigen Pädagoginnen gebührt, mit dem dritten Teil aller Bevorzugungsstimmen und keiner Ablehnung, das Höchstmass der Beliebtheit erreicht.

IV. Die Altersstufen.

Eine Einteilung der Ergebnisse nach Altersstufen begegnet der Schwierigkeit, dass die Anzahl der zu einem einzelnen Jahrgang gehörigen Individuen oft zu klein war, um eine Statistik zu erlauben. Wenn sich die Angaben von 40 Kindern über 10 Fächer verteilen, so kann jeder Zufall die Prozentzahl für ein beliebiges Fach total verändern. Es lag daher die Notwendigkeit vor, mehrere Jahrgänge zu je einer Altersgruppe zu vereinigen; und zwar geschah dies in der Weise, dass stets drei Stufen gewonnen wurden: eine Unter- eine Mittel- und eine Oberstufe. Bei den niederen Schulen der Knaben und Mädchen, bei denen Kinder zwischen 8—14 Jahren geprüft worden waren, umfasst jede Stufe zwei Jahre. (Die wenigen Ergebnisse, die von 6—8jährigen vorliegen, sind hierbei ausser Betracht gelassen worden). Bei den höheren Mädchenschulen mit ihren neun Jahrgängen umfasst jede Stufe drei Jahre. Ausserdem ist den letzgenannten Schulen noch das Lehrerinnenseminar als vierte Stufe angefügt.

Zu diesen Berechnungen sind nur diejenigen Schulen zugezogen worden, von denen mehrere getrennte Altersstufen zur Prüfung gekommen waren, (daher mussten die Dorfschulen fortgelassen werden, weil hier alle Altersstufen zusammen unterrichtet werden) — und nur diejenigen Fächer, die auf mehr als einer Altersstufe unterrichtet wurden (darum fehlen Anschauung, Chemie, Pädagogik, welche nur in einer Stufe vorkommen). Da im Ganzen von mehr Kindern Beliebtheits- als Unbeliebtheitsurteile gefordert worden waren, so sind bei diesen Tabellen die Gesamtzahlen, aus denen die Prozente gezogen wurden, nicht gleich.

Die Tabellen III—V enthalten die Werte für Knaben, niedere Mädchenschulen und höhere Mädchenschulen. Hieraus lassen sich folgende Ergebnisse ablesen:

Bei den Knaben der Volksschule bleibt durch die drei Altersstufen ziemlich stabil das positive Interesse für Zeichnen und das negative für Geographie. An Beliebtheit wachsen mit zunehmendem Alter die naturwissenschaftlichen Fächer, (Naturgeschichte und Physik); eine Abnahme der Unbeliebtheit zeigen Religion, Schreiben, Gesang. Bemerkenswert ist hierbei, dass Religion gerade bei den jüngsten Generationen, (den 8—10jährigen) eine starke Unbeliebtheit geniesst, (+ 4½% gegen — 21%): vermutlich ein Zeichen, dass die dem Religionsstoff entgegenkommende geistige Entwicklung erst später einsetzt, so dass in den ersten Jahren der Religionsunterricht vorwiegend als blosse Gedächtnisbelastung empfunden wird.

Die Unbeliebtheit nimmt zu durch die drei Altersstufen bei den mathematischen Fächern; Rechnen ist erst ein positives Fach, wird dann bipolar und endlich fast negativ (+ 5½% gegen — 19%); Raumlehre ist bei der Oberstufe viel unbeliebter, als bei der Mittelstufe. Die Beliebtheit nimmt dauernd ab bei Geschichte — was ein einigermassen überraschendes und vielleicht durch Zufälle bedingtes Resultat sein dürfte.

Es bleiben nun noch zwei Fächer übrig, bei denen der Altersfortschritt kein eindeutiger ist: Deutsch und Turnen. Die Unbeliebtheit des deutschen Unterrichts ist zwar schon bei der Unterstufe sehr stark, nimmt aber in der Mittelstufe noch beträchtlich zu, um dann in der Oberstufe wieder zurückzugehen auf etwa den halben Wert. Turnen bietet das Gegenstück. Hier kulminiert die Beliebtheit in der Mittelstufe, wo es von jedem dritten Kinde gewählt wird. Die Kleinen zeigen noch sehr wenig, die Grössten ziemlich reges Interesse; jeder vierte Schüler nennt es hier.

Die Mädchen der Volksschule zeigen zum Teil ein hiervon sehr verschiedenes Bild. Bas erste, was in die Augen fällt, ist das ungeheure Ueberwiegen der Handarbeit auf der Oberstufe mit nicht weniger als 57% aller Stimmen. Dieser Umstand wirkte auf alle anderenErgebnisse ein; denn die sämtlichen übrigen Fächer müssen sich hier in die noch restierenden 43% der Stimmen teilen, d. h. sie werden durchweg auf sehr geringe Zahlen herabgedrückt; ein einigermassen adäquates Bild Bild ihrer Beliebtheitsverhältnisse ist daher kaum mehr zu erwarten. [1])

[1]) Hier sieht man, wie nötig eine Statistik wäre, die unter Beiseitelassung der technischen Fächer nur nach den theoretischen Fächern fragt.

Stabilität durch alle Altersstufen finden wir bei keinem Fach Wachsende Beliebtheit zeigt die schon genannte Handarbeit, deren Coefficient auf der unteren und mittleren Stufe ziemlich stabil bleibt und sich dann plötzlich mehr als verdoppelt; und die Naturgeschichte, die sich wenigstens aus der absoluten Unbeliebtheit bis zur Indifferenz herausarbeitet. Eine schwache Abnahme der Unbeliebtheit bietet Geographie. Das Verhältnis zur Religion ist dauernd ziemlich indifferent, immerhin mit einer Tendenz zur allmählichen Steigerung des Interesses.

Eine Sonderstellung nimmt Geschichte ein, die in der Mittelstufe stark verhasst ist, während sich die Mädchen der Unterstufe völlig, die der Oberstufe ziemlich indifferent zu ihr verhalten.

Alle übrigen Fächer zeigen eine Abnahme der Beliebtheit nach oben hin. Rechnen wird aus einem stark bipolaren Fach mit überwiegender Beliebtheit zu einem schwächer bipolaren Fach mit überwiegender Unbeliebtheit. Bei Deutsch stehen auf den beiden Unterstufen den starken Unbeliebtheitscoefficienten (über 25%) immerhin Beliebtheitscoefficienten von über 10% gegenüber; in der Oberstufe nimmt der Unbeliebtheitsgrad etwas ab, die Beliebtheit schwindet aber fast völlig. Gegen die technischen Fächer, Gesang, Zeichnen, Schreiben, die bei den kleineren Mädchen immerhin ziemliches Interesse finden, werden die älteren ganz gleichgiltig; alle technischen Interessen werden eben von Handarbeit absorbiert.

Die höheren Mädchenschulen weisen darin eine merkwürdige Uebereinstimmung mit den niederen auf, dass auch hier die Oberstufe durch das besonders starke Ueberwiegen eines Faches gekennzeichnet ist; doch ist es diesmal nicht die Handarbeit, sondern das Deutsche. Und der Prozentsatz der Beliebtheit ist zwar etwas niedriger, als dort derjenige von Handarbeit; immerhin repräsentiert er fast die Hälfte aller zu den Klassen III. II. I. gehörigen Schülerinnen (47%). Die Ursachen dieser Erscheinung sind ja bekannt; einerseits die Schwärmerei für deutsche Literatur, andererseits die Schwärmerei für den Literaturlehrer. Merkwürdig ist, das dieser Hochstand des Interesses für Deutsch nicht durch ständigen Aufstieg erreicht wird, sondern dass zunächst von der Unterstufe zur Mittelstufe eine deutliche Abnahme, und dann erst, also etwa mit dem Eintritt der Geschlechtsreife, der plötzliche Auf-

schwung erfolgt. Im Seminar ist Deutsch auch noch sehr beliebt, muss aber einen grossen Bruchteil der Stimmen an das hier neu auftretende Fach der Pädagogik abgeben.

Zunehmende Tendenz besitzt dann nur noch Geschichte, und zwar stetig bis ins Seminar hinein. Alle anderen Gebiete werden entweder ständig unbeliebter, oder ständig indifferenter. Die Unbeliebtheit steigt mit zunehmendem Alter vor allem bei den meisten technischen Fächern Schreiben, Turnen, Zeichnen und (im Gegensatz zu den Volksschülerinnen) Handarbeit; die drei letzten in der Unterstufe fast total positiven Fächer sind im Seminar total negativ geworden. Ferner werden Naturgeschichte und Französisch von der Mittel- zur Oberstufe unbeliebter, und Rechnen wird aus einem stark bipolaren ein stark unbeliebtes Fach. Der Gang des Interesses für Rechnen ist also allen drei Schulgattungen, die wir überblicken, gemeinsam.

Ständig indifferenter wird Religion, ein Fach, das ursprünglich bipolar ist, und Gesang, der ursprünglich stark unbeliebt ist.

Wir haben in Kürze sämtliche Ergebnisse, die wir in Bezug auf die Altersstufen gefunden haben, registriert, möchten aber betonen, dass wir gerade diesen Resultaten am wenigsten Allgemeingiltigkeit zumessen, da sie aus so kleinen Schülermengen abgezogen werden mussten. Hier ist Erweiterung des Materials am dringlichsten erforderlich.

V. Höhere und niedere Schulen.

Die schon mehrfach erwähnten Verschiedenheiten zwischen höheren und niederen Schulen seien nun noch dadurch auf eine präcisere Fassung gebracht, dass wir aus beiden Gruppen von Schulgattungen gleiche Altersgruppen herausschneiden und nebeneinanderstellen. In Tab. VI kommen daher die Ergebnisse für die 9—14jährigen Mädchen zur Vergleichung, die einerseits den niederen, andererseits den höheren Schulen angehören. In den höheren Töchterschulen sind hierbei die Klassen III, IV, V, VI vereinigt worden. Um die Vergleichbarkeit zu erhöhen, sind nur die grossstädtischen Mädchen berücksichtigt worden.

Das Hauptresultat der Vergleichung ist aus der Summenberechnung am Schluss erkennbar; das Interesse der Volksschülerinnen ist viel mehr der technisch-motorischen Seite des Unterrichts zugewandt

(als technische Fächer sind hierbei Schreiben, Gesang, Turnen, Zeichnen und Handarbeit gezählt). Die höheren Schülerinnen bewegen sich mit merkwürdiger Gleichmässigkeit für beide Gebiete und für Ablehnung und Bevorzugung zwischen 40% und 50%. Bei den Volksschülerinnen dagegen steht einer 63%igen Beliebtheit der technischen Fächer eine nur 48%ige für die theoretischen gegenüber, und was noch auffallender ist, eine nur $16^1/_2$%ige Verhasstheit der technischen eine $80^1/_2$%ige der theoretischen.

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich dann noch, dass sich die besondere technische Neigung der Volksschülerinnen auf Handarbeit und die besondere theoretisehe Abneigung auf Deutsch konzentriert. Ich glaube, wir stehen hier wieder vor einem Ergebnis allgemeinerer Natur. Ein Entwicklungsgesetz geistigen Lebens besagt, dass das sensomotorische Verhalten eine niedere, das mehr intellektuelle Verhalten eine höhere Entwicklungsstufe darstelle: und wie wir dieses Gesetz bei den Altersstufen im Grossen bestätigt fanden, so gilt es, wie wir jetzt sehen, bei gleichen Altersstufen auch für verschiedene geistige Bildungsschichten des Volkes. Aus den Volksschulen gehen hauptsächlich die körperlichen Arbeiter, aus den höheren Schulen die geistigen Arbeiter hervor; und man sieht jetzt, wie diese Differenzierung schon von Anfang an vorbereitet ist in den Interesserichtungen der Kinder.

An weiteren Differenzen sei dann noch erwähnt, dass sich die höheren Schülerinnen gegen Religion und Rechnen sehr viel indifferenter verhalten, als die niederen. Beide Fächer werden in den Volksschulen sowohl häufiger bevorzugt, als auch häufiger abgelehnt. Für Geschichte ist die Neigung bei den höheren Schülerinnen viel stärker, ein ähnliches Verhältnis, nur in geringerem Grade, besteht für Geographie.

Endlich ist bemerkenswert, dass die niederen Schülerinnen die gestellten Fragen stets mit positiver Nennung eines Faches beantworteten, während die höheren Schülerinnen sich zuweilen des Urteiles enthielten. 4% von ihnen konnten sich nicht entschliessen, ein Fach als beliebtestes zu bezeichnen, $7^1/_2$% versagten bei dem unbeliebtesten. Zwei psychologische Gründe können hierfür herbeigezogen werden. Einerseits sind die Kinder des Volks, wie in ihrem ganzen Denken und Fühlen, so auch in ihren Interessenrichtungen einfacher und entschiedener,

als die Kinder der gebildeten Stände, bei denen die grössere Manigfaltigkeit des geistigen Inhalts das naive Stellungnehmen erschweren kann. Andererseits aber bekundet sich in obigem Phaenomen auch die grössere Selbständigkeit der Töchterschülerinnen. Die Volkschülerinnen sahen in der Frage einen Befehl, der auf alle Fälle zu vollziehen war; und so manche Antwort wird hier nicht Ausdruck des wirklichen Beliebtheits- und Unbeliebtheitsmaximums, sondern blosse Wirkung des Suggestivzwanges sein. Die höheren Schülerinnen wagen es dagegen, wenn sie innerlich nicht zu einer Entscheidung kommen können, dies auch äusserlich durch ein „ich weiss nicht" zu dokumentieren.

VI. Die beiden Geschlechter.

Wenn auch im Vorangehenden das Verhalten der Knaben und Mädchen oft im einzelnen genannt worden ist, so bedarf doch die Frage, ob sich Geschlechtsunterschiede typischer Art herausgestellt haben, einer besonderen Prüfung. Die Vergleichung ist bei unserem Material nur möglich für die Volksschulen (Fig. 3 und 4).

Gemeinsam ist beiden Geschlechtern die starke Vorliebe für die technischen Fächer, die bei Knaben, wie bei Mädchen mehr als 50% aller Bevorzugungsstimmen erhalten; bei den Mädchen konzentriert sich hierbei das Interesse ganz vorwiegend auf Handarbeit, bei den Knaben verteilt es sich auf Zeichnen und Turnen. Gemeinsam ist ferner die Bipolarität des Rechnens, die starke Abneigung gegen deutsche Grammatik, gegen Chemie und Geographie.

Ein Unterschied zwischen beiden Geschlechtern besteht zunächst darin, dass Zeichnen und Naturgeschichte bei den Knaben beträchtlich höher in der Beliebtheitsskala stehen, als bei den Mädchen, dass dagegen Rechnen fast doppelt so viel weibliche Liebhaber findet, als männliche (in Kiel betrug freilich der Prozentsatz der positiven Stimmen für Rechnen bei beiden Geschlechtern gleichmässig 14%).

Den Hauptunterschied aber glaube ich in den Interessen für Religion und Geschichte zu sehen. Hier verhalten sich nämlich die Mädchen gerade umgekehrt wie die Knaben: In den Mädcheninteressen spielt Religion eine stärkere Rolle als Geschichte, in den Knabeninteressen Geschichte eine grössere Rolle als

Religion.[1]) Es scheint demnach zwischen Religions- und Geschichtsinteresse eine Art umgekehrter Proportionalität zu bestehen, derart, dass sich die Teilnahme an der menschlichen Kultur, entweder auf ihre historisch-politische oder auf ihre religiöse Seite zuspitzt; jenes wäre dann mehr Knabenart, dieses mehr Mädchenart. Ich gebe diese Deutung vorläufig unter allen Vorbehalt, möchte aber doch erwähnen, dass noch manches andere dafür spricht. So werden Märchen und Sagen, die beiden frühesten Geistesnahrungen der Kinder, auch nicht von beiden Geschlechtern gleichmässig geliebt; vielmehr neigen die Mädchen meist zu den Märchen, (die mit ihren Dämonen, Feeen, Zwergen u.s.w. eine primitive Mythologie oder Religion darstellen), die Knaben mehr zu den Sagen (die ja die Urform aller Geschichte sind). Und gilt das Gleiche nicht von Erwachsenen? Welches Geschlecht füllt die Kirchen und welches treibt Politik?[2])

Zahlenmässig ist der von uns in den Volksschulen gefundene Geschlechtsunterschied namentlich bei „Geschichte" sehr stark: Knaben + 14% gegen — $3^3/_4$%, Mädchen + 3% gegen — $9^1/_2$% Sollte sich ein ähnliches Verhältnis auch bei weiteren Statistiken herausstellen, so wäre dies ein, allerdings negativer, Beitrag zum Thema der Coedukation.

Endlich scheint auch die Gruppierung der Kinder nach Altersstufen eine charakteristische Geschlechtsdifferenz zu verraten: nämlich in Bezug auf die Vielseitigkeit der Interessen Bei den Knaben sind die Interessen stets so verteilt. dass selbst das beliebteste Fach höchstens $^1/_3$ aller Stinmen erhält. Dies ist der Fall auf der Mittelstufe für Turnen; auf der Oberstufe ist die Verteilung sogar noch grösser geworden; kein Fach erlangt mehr als den vierten Teil der Stimmen. Anders bei den Mädchen, Hier zeigen Unter- und Mittelstufe stärkere Verteilung (kein Fach geht über 25%); aber in der Oberstufe, und zwar sowohl in der Volks- wie in der höheren Mächenschule vereinigt sich das Interesse derart, das etwa die Hälfte aller Stimmen — dort etwas mehr, hier etwas weniger — allein von einem Fach absorbiert wird.

[1]) In Kiel, wo Religion durchweg sehr unbeliebt war, gilt zwar der obige Satz nicht genau. aber es besteht doch eine Annäherung an ihn. Dort hat nämlich Geschichte bei beiden Geschlechtern einen Beliebtheitsvorsprung vor Religion, aber bei den Knaben um 8,4%, bei den Mädchen um nur 4,3%. In den von uns geprüften Dorfschulen (s, Tab. XIII) hat wiederum Religion bei beiden Geschlechtern einen Vorsprung. doch bei den Mädchen um 14% bei den Knaben um 1%.

[2]) Aehnlich Lobsien, a. a. O. S. 330.

VII. Stadt und Land.

Ein letzter Gesichtspunkt der Vergleichung bezieht sich auf das Verhältnis der städtischen zu den dörflichen Schulen. Allerdings ist die Zahl der Landesschüler viel zu klein um eine verallgemeinerungsfähige Statistik zu erlauben (160 Knaben und 166 Mädchen). Ausserdem sind diese Kinder fast nur auf Beliebtheit geprüft worden; nur von 28 Knaben und 42 Mädchen liegen auch Ablehnungen vor, bei denen sich natürlich eine Prozentberechnung vollständig verbietet. Die Beliebtheitsprozente, die aber wie gesagt, zu Schlüssen über die geprüften Schulen hinaus nicht verwertet werden dürfen, sind in Tabelle VII zusammengestellt. Die Zahlen müssen mit den städtischen Volksschulen (Fig. 3 und 4) verglichen werden. Beide Mal handelt es sich um dieselbenAltersstufen: 9—14 Jahr.

Ein grosser Unterschied in der Beliebtheitsverteilung zwischen Stadt und Land ist ja von vorn herein zu erwarten. Die Verschiedenheit der Umwelt, der Lebensgewohnheiten und der gesamten Anschauungskreise, die Trennung der Geschlechter dort, die fast stete Coedukation hier, die bessere Stellung der Stadtschulen hinsichtlich der Lehrmittel, der Umstand, dass die Landkinder zumeist denselben Lehrer in allen Fächern durch alle Jahre haben, während in der Stadt ein wohltuender Wechsel stattfindet, endlich die verschiedene Stoff- und Stundenverteilung — all dies muss sich auch in den Interessenrichtungen der Kinder äussern. Aber trotz alledem ist man doch nicht auf eine solche Grösse der Differenz gefasst, wie sie unsere Zahlen ergeben. Eine gewisse Übereinstimmung besteht eigentlich nur in der starken Beliebtheit des Rechnens, der mässigen Beliebtheit des Schreibens und in der sehr geringen Beliebtheit der naturwissenschaftlichen Fächer und der Raumlehre. Aber das Haupt, charakteristikum der städtischen Volksschule, die starke Vorliebe für die technischen Fächer, ist auf dem Lande total verschwunden. An der Spitze steht nicht mehr bei den Knaben Zeichnen oder Turnen und bei den Mädchen Handarbeit, sondern dort Deutsch und Rechnen, hier Religion und Rechnen. Während in den grosstädtischen Volksschulen die technischen Fächer 45% der Knabenstimmen und 57% der Mädchenstimmen absorbieren, lauten die entsprechenden Zahlen auf dem Lande 34½% (Knaben) und gar nur 26½% (Mädchen).

Die Landschüler verhalten sich also zu den Stadtschülern ähnlich wie sich nach unseren früheren Befunden, innerhalb der Stadt, die Schüler der höheren Schulen zu den gleichaltrigen der niederen Schulen verhalten. Demnoch wäre es verfehlt, den Unterschied hier auf die gleichen psychologischen Gründe zurückzuführen wie dort. Die stärkere Bevorzugung der theoretischen Fächer durch die Dorfkinder beruht sicherlich nicht darauf, dass sie auf einer höheren geistigen Entwicklungsstufe stehen als die gleichaltrigen Stadtkinder, sondern auf einer Reihe gänzlich anderer Motive. Erstens werden die technischen Fächer auf dem Lande bei weitem nicht so gepflegt wie in der Stadt; sie erhalten viel weniger Unterrichtsstunden, verfügen über sehr viel geringere Lehrmittel und sind vielleicht auch noch in der Methode zum Teil hinter den Stadtschulen zurück (was namentlich auf die Ergebnisse für Zeichnen eingewirkt haben dürfte). Geturnt wird im Winter auf dem Lande überhaupt nicht; und da unsere Erhebungen in Februar stattfanden, so war das Turnen so ziemlich dem Gesichtskreis der Schüler entrückt. Zweitens aber muss das Milieu eine Interessenverschiebung bewirken. Die Stadtkinder haben fortwährend, nicht nur in der Schule, sondern auch auf dem Schulwege, auf der Strasse und zu Hause eine abwechselungsreiche Fülle geistiger Eindrücke; ihre intellektuelle Aufmerksamkeit ist in ganz andern Masse in aktive Spannung versetzt, als es bei dem einförmigen Landleben möglich ist. Dagegen kommen in der Stadt oft die starken Bewegungsinpulse zu kurz. Da wirken nun die technischen Fächer als Gegengewicht; sie bedeuten zugleich ein intellektuelles Ausruhen und ein motorisches Sich-austummeln-können. Auf dem Lande dagegen ist der Normalzustand ein Mangel an intellektuellen Anregungen und Abwechselungen und ungestörte Bewegungsmöglichkeit im Freien; hier wirken dann gerade wieder die wissenschaftlichen Fächer als das neue Besondere, als Anregung und Abwechslung.

Nun noch wenige Worte über einige spezielle Ergebnisse. Dass das Religionsbedürfnis bei Mädchen lebhafter ist als bei Knaben, hatten wir schon in den vorangegangenen Statistiken gefunden; es wiederholt sich auch auf dem Dorfe, und zwar in ganz besonders starken Masse. Ist doch bei den Mädchen Religion mit dem vierten Teil aller Stimmen das beliebteste Mädchenfach überhaupt. Allerdings hat an diesem Ergebnis eine

einzelne Schule (J.) besonderen Anteil, der jedenfalls der Lehrerpersönlichkeit zuzuschreiben ist; aber auch, wenn man diese bei Seite lässt bleibt Religion noch immer mit dem Satz von 18% an der Spitze aller Fächer. Sonderbarer Weise sind auf dem Lande die Mädchen auch im Geschichtsinteresse den Knaben überlegen; doch mag das ein reines Zufallsergebnis sein.

Dass die in unmittelbarer Berührung mit der Natur lebenden Dorfkinder für die naturwissenchschaftlichen Fächer so wenig Interesse übrig haben, darf nicht Wunder nehmen; gerade die allzugrosse Vertrautheit und Selbstverständlichkeit der Objekte muss bewirken, dass eine der Hauptmotive des Interesses, der Reiz der Neuheit und Ungewöhnlichkeit, hier wegfällt. [1])

Die wenigen Ablehnungen, die aus Dorfschulen vorliegen, verbieten zwar, wie gesagt, Prozentberechnungen; doch kann man schon die Vermutung aussprechen, dass nach der negativen Seite hin die Abweichung von den Stadtschulen nicht so gross sein würde. Bei beiden Geschlechtern wurden Deutsch und Rechnen relativ oft abgelehnt, bei den Mädchen dann noch Geschichte, und, merkwürdiger Weise, Zeichnen.

Ich schliesse mit dem herzlichen Dank an alle Damen und Herren, die durch Anstellung der Erhebungen die Arbeit ermöglicht und durch Teilnahme an der Verarbeitung des Materials ihren Abschluss gefördert haben.

---

[1]) Bekanntlich ist ja auch der sogenannte „Natursinn" bei dem Dörfler viel weniger ausgebildet als bei dem Städter. Es sind dies nur Spezialfälle des allgemeinen Satzes, dass zum Sich-wundern-können eine gewisse Distanz vom Objekt gehört.

Sitzungsberichte.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

Donnerstag, den 4. Mai 1905.

Beginn 8¼ Uhr.

Vorsitzender: Herr Martens,

Schriftführer: Herr Westmann.

Herr Albert Moll spricht über: „Psychologie und Kurpfuscherei".

Wenn wir die geschichtliche Entwickelung der Psychotherapie ins Auge fassen, so haben wir zweierlei zu unterscheiden: erstens die Geschichte der praktischen Psychotherapie und zweitens die der theoretischen. Erstere umschliesst alle psychotherapeutischen Massnahmen, die in der Praxis vorgenommen worden sind, letztere betrifft die theoretische Bearbeitung der einschlägigen Fragen. Beide Gebiete haben zwar Berührungspunkte miteinander, fallen aber durchaus nicht immer zusammen. Bei mancher therapeutischen Massnahme, z. B. bei vielen elektrotherapeutischen Kuren, nahm man irrtümlich lange Zeit als wirksames Prinzip den physischen bezw. chemischen Einfluss an, während man erst später die psychische Beeinflussung als das Wirksame erkannte. D. h. man hat zwar die Elektrotherapie schon früher psychotherapeutisch verwertet, die psychische Wirksamkeit aber erst später erkannt. (Es bezieht sich dies natürlich nicht auf alle elektrotherapeutischen Massnahmen.)

Getrennt von der praktischen Verwertung der Psychotherapie ist deren wissenschaftliche Erforschung. Es hat von jeher einzelne Ärzte und andere Forscher gegeben, die bei bestimmten Massnahmen eine psychische Wirksamkeit erkannten. Im Altertum finden wir u. a. schon bei Hippokrates, Galen, Seneca, in den späteren Zeiten vielfach auch bei den katholischen Schriftstellern Massnahmen empfohlen, die als psychotherapeutische bereits damals erkannt waren. Ganz besonders aber wurde die wissenschaftliche Erforschung der Psychotherapie durch die Lehre vom Hypnotismus angebahnt. Dieser bewies die Bedeutung der Sugges-

tion; es zeigte sich aber sehr bald, dass die Suggestion oft auch ohne Hypnose Bedeutung hatte, und wir erkannten dann weiter, dass nicht nur die Suggestion, sondern auch zahlreiche andere psychische Einwirkungen therapeutisch wirksam sind. Hierzu gehören die Erziehungs-Therapie, die Willens-Therapie, die Beschäftigungs-Therapie und manches andere.

Die Beziehungen von Kurpfuscherei und Psychotherapie sind äusserst zahlreich, indem sich jene vieler Einwirkungen bedient, deren psychische Bedeutung sie leugnet, bei denen aber die wissenschaftliche Medizin eine psychische Wirkung annimmt. Der Umstand, dass diese Tatsache oft verkannt wird, hat viele Irrungen veranlasst und führt von Zeit zu Zeit immer wieder zu jenen Vorgängen, die in Form psychischer Epidemieen in den verschiedensten Ländern auftreten. Eine solche Epidemie bildete bei uns erst vor wenigen Jahren das Gesundbeten.

Die Kurpfuscherei bedient sich, wie schon angegeben, vielfach psychischer Einwirkungen. Sie unterscheidet sich aber gerade von der wissenschaftlichen Psychotherapie dadurch, dass sie den feststehenden psychischen Wert dieser Mittel leugnet. Als Beispiel für diese Behauptung wollen wir den sogenannten Heilmagnetismus wählen. So lange wir die Heilerfolge der Magnetiseure durch Suggestion und ähnliche Einwirkungen erklären können, müssen wir dies tun. Erst wenn diese Erklärungsmöglichkeit versagt, haben wir das Recht, eine andere Erklärung zu suchen. Nun behaupten freilich die Heilmagnetiseure und andere Kurpfuscher, dass sie Heilungen zu stande bringen, die nicht durch Suggestion oder ähnliche psychische Einflüsse erklärbar seien, und besonders weisen sie mit Vorliebe, um dies zu begründen, darauf hin, dass sie auch organische Krankheiten durch Suggestion heilen. Indessen liegt hier ein Trugschluss vor. Auch bei organischen Krankheiten lassen sich wesentliche Besserungen oft genug durch psychische Behandlung erreichen, ohne dass man eine organische Veränderung deswegen anzunehmen braucht. Auf alle Erklärungsversuche kann ich nicht eingehen. Ich erwähne kurz, dass bei organischen Krankheiten die Störung oft weiter reicht, als dem organischen Herd entspricht. Charcot nahm deshalb mit Vorliebe eine begleitende Hysterie bei vielen organischen Erkrankungen an, während andere nur eine Art Shockwirkung annehmen, die sich auf andere Abschnitte des Organismus erstreckt als diejenigen, die direkt lädiert sind. Diese Voraussetzung würde schon die psychotherapeutische Besserung von Symptomen bei derartigen Krankheiten erklären. Vergessen wir ferner nicht, dass auch bei organischen Krankheiten durch Ablenkung der Aufmerksamkeit und Suggestion eine Verminderung der Schmerzen erreicht werden kann. Jedenfalls sollten wir, bevor wir an die Heilung organischer Krankheiten durch den Heilmagnetismus glauben, erst in dieser Weise alle Möglichkeiten ausschalten. Freilich behaupten ja die Heilmagnetiseure, dass sie das Bestehen ihrer

„Kraft“ beweisen können. Es sind aber bisher alle wissenschaftlich exakten Versuche misslungen, und die zwei Heilmagnetiseure, die sich mir zu der betreffenden Untersuchung zur Verfügung gestellt haben, waren nicht im stande, auch nur das Mindeste nach dieser Richtung zu beweisen. Wir haben natürlich nicht alles mit dem Worte „Suggestion“ bei den Kurpfuschern abzumachen. Es kommen, wie angedeutet, auch andere psychische Einflüsse hinzu. Das moralische Kontagium, das diese Leute durch veröffentlichte Annoncen angeblich Geheilter vorbereiten, spielt eine Rolle; ebenso der Affektzustand, in den die Patienten versetzt werden, und der durch die angespannte Erwartung bestimmte Wirkungen zu stande kommen lässt. Es kommt weiter hinzu, dass bei einzelnen Kurpfuschern eine äusserst starke persönliche Einwirkung stattfindet, wie ja überhaupt der Wert der Persönlichkeit im Leben ein sehr grosser ist. Ähnlich wie der eine Lehrer stark auf den Schüler psychisch wirkt, so auch mancher Kurpfuscher.

Man darf ferner nicht vergessen, dass die meisten Patienten von einem gewissen Vertrauen beseelt zum Kurpfuscher kommen. Dem widerspricht nicht der Umstand, dass mancher ohne blindes Vertrauen zum Kurpfuscher geht. Wenn auch das Vertrauen nicht dauernd und nicht tief sein mag, gänzlich ohne solches dürfte so leicht keiner dort behandelt werden.

Diskussion:

Herr Munter führt aus:

Die Hoffnungslosigkeit des Patienten, der die Unheilbarkeit seiner Krankheit kennt, führt den Leidenden zu Kurpfuschern. Das Aufgeben des Hanges zum Leben ist etwas Psychopathologisches. Die Suggestiv kraft, welche zur Erhaltung des Lebens aufgewandt wird, kann eine vermehrte Resistenz gegen die schädliche Krankheit selbst schaffen Gewisse organische Veränderungen bei der Suggestion können durch Einwirkungen bei der Cirkulation erklärt werden, z. B. Stauungen.

Herr Moll erwidert auf die Bemerkungen des Herrn Munter folgendes:

Ich bestreite nicht, dass durch psychische Vorgänge organische Veränderungen bewirkt werden können. Im Gegenteil, ich halte dies für sicher. Ich verweise auf die Versuche, durch Suggestion die Wirkung eines Blasenpflasters zu erzielen, ferner auf die Physiognomieen bestimmter Berufe. Ich glaube indessen, es ist bisher noch nicht nachgewiesen, dass man durch psychische Einflüsse gerade die zur Heilung einer organischen Erkrankung nötigen Veränderungen erzielen könne.

Schluss der Sitzung: 9¾ Uhr.

Donnerstag, den 18. Mai 1905.

Anfang 8¼ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Als Mitglieder wurden aufgenommen die Herren: Referendar Franz Heinemann, Ludwig Freiherr von dem Busche Lehe, Frau Lina Katz. Zur Aufnahme gemeldet wurden die Herren: Dr. Valentin, Dr. Marcinowski, stud. phil. Kurt Burchardt, Frl. Birenzweig.

Herr Dr. Fritz Leppmann spricht über „Unzuchtverbrechen an Kindern."

Es erregt Befremden und Beunruhigung, dass Kinderschändungen so häufig und von Angehörigen verschiedenster Gesellschaftsklassen verübt werden. Der Laie nimmt an, dass nur besonders rohe und wüste oder aber geistig abnorme Menschen dazu im Stande seien. Denn der normale Geschlechtstrieb richte sich nur auf reife Individuen, und es sei Gelegenheit genug, ihn auf rechtszulässige Weise zu befriedigen.

In Wirklichkeit aber kann die Gelegenheit zu normalem Geschlechtsverkehr sehr eingeengt, ja aufgehoben sein, entweder durch zufällige soziale Umstände, oder dadurch, dass einzelnen Menschen diejenigen Eigenschaften fehlen, welche zur Erlangung geschlechtlicher Gunst von Erwachsenen notwendig sind (körperliche Ansehnlichkeit, ein gewisses Mass von Keckheit, Gewandtheit oder dgl.)

Dagegen ist Gelegenheit zur Verlockung von Kindern überall leicht gegeben, da sich allerorts unbeaufsichtigte Kinder herumtreiben, welche teils aus Unverstand (jüngere Kinder), teils auch aus bereits erwachter Lüsternheit (Mädchen von 12—13 Jahren) den Männern folgen, die sich an sie heranmachen. Eine besonders nahe Gelegenheit zur Verführung von unreifen Mädchen bieten auch autoritative Verhältnisse, insbesondere das der Erzieher (Lehrer, Geistliche), zu den Kindern.

Es muss freilich zu der Gelegenheit immer noch der Reiz hinzutreten. Es gibt aber mannigfache Bedingungen, unter denen auch unreife Individuen einen Geschlechtsreiz auslösen können. Längst nicht bei allen Menschen ist die Richtung des Geschlechtstriebs auf erwachsene Personen des anderen Geschlechts so fest und unabänderlich, dass sie unter allen Bedingungen ausschlaggebend bliebe.

Weit verbreitet ist eine mehr oder weniger vollständige geschlechtliche Wahllosigkeit. Sie tritt am krassesten zu Tage bei Geistesschwäche verschiedenster Entstehung und bei augenblicklicher Alkoholwirkung. Aber auch ohne solche grobe Gehirnschädigungen genügen für viele Menschen bestimmte äussere Bedingungen, um den Geschlechtstrieb auch durch Unerwachsene auslösbar zu machen. Hierzu gehört insbesondere der Anblick unbekleideter oder wenig verhüllter weiblicher Körper, wie er zumal bei engem Zusammenwohnen sich aufdrängt [Sehr

häufig sind Kinderschändungen durch Schlafburschen und Stiefväter]. In derselben Weise wirkt die Verführung von Männern durch unreife Mädchen selbst.

Eine weitere Ursache für die Auslösbarkeit geschlechtlichen Reizes durch Unerwachsene ist jeder Zustand geschlechtlicher Ueber-Erregung Manche pathologischen Naturen sind dauernd in diesem Zustand, manche zeitweise. Zu ersteren gehören viele Schwachsinnige, Neurastheniker und eine besondere, durch Steigerung des Trieblebens gekennzeichnete Gruppe erblich belasteter Minderwertiger; zu letzteren manche Epileptiker und Traumatiker.

Künstlich erzeugt kann die Uebererregbarkeit durch übermässige seelische und körperliche Beschäftigung mit geschlechtlichen Dingen sein: Wüstlinge und Onanisten. Letztere sind bei den Kinderschändungen stark beteiligt. Physiologischer Weise besteht aber auch in einem ganzen Lebensabschnitt eine vermehrte Ausfüllung des Gedankeninhalts durch geschlechtliche Vorstellungen, die bis zu quälendem Zwange ausarten können, nämlich in der Pubertät. Hiermit hängt die enorme Häufigkeit von Sittlichkeitsverbrechen durch Personen unter 15 Jahren zusammen.

Die geschlechtliche Spannung kann ferner übermässig gesteigert werden durch lange Enthaltung, besonders bei gleichzeitig vorhandenem äusserem Anreiz (Ehe mit frigiden Frauen).

Alkohol löst bei vielen Menschen eine sinnliche Erregung aus. Beschäftigungslosigkeit, andrerseits aber auch starke Ermattung hat oft denselben Erfolg.

Es bleibt zu prüfen, ob es auch eine Verkehrtheit des Geschlechtstriebs gibt, welche denselben grade auf unreife Individuen lenkt. Angeboren kommt eine solche Perversion wahrscheinlich nicht vor, dagegen geschieht es zuweilen, dass in der Kindheit oder unter besonderen Bedingungen auch in der Zeit der Geschlechtsreife Vorgänge sexueller Art, bei denen unreife Mädchen eine Rolle spielen, sich der Erinnerung einprägen, und dass später dann ein ähnlicher Anblick starken Geschlechtsreiz auslöst. So erklären sich auch manche rückfällige Sittlichkeitsverbrechen.

Nicht selten verfallen übermässig geschlechtlich tätige Personen, besonders Onanisten, in einen sog. „Reizhunger", in welchem sie nach neuen Arten des Geschlechtsverkehrs suchen und so auch zur Kinderschändung gelangen. Besonders nahe liegen Vorstellungen, welche zum Verkehr mit halbreifen Mädchen führen: der Gedanke an die Jungfräulichkeit derselben und an die stärkere mechanische Friktion beim Geschlechtsakt mit jüngeren Personen.

Wesentlich andrer Art sind die Gründe, aus welchen Personen mit geschwächter Geschlechtsfähigkeit zu Kinderschändungen gelangen: sie fürchten bei Erwachsenen eine spöttische Kritik, der sie sich bei Kindern nicht ausgesetzt glauben.

Es gibt auch Motive zu Sittlichkeitsverbrechen, welche ganz abseits vom Geschlechtsleben liegen. Am wesentlichsten sind die abergläubischen Vorstellungen, dass Geschlechtskranke durch Verkehr mit unberührten Mädchen geheilt und Greise durch Beilager mit Jungfrauen verjüngt werden können. Man darf aber nicht so weit gehen, bei jedem zu venerischer Ansteckung des Kindes führenden Schändungsverbrechen auf abergläubischen Ursprung zu schliessen.

Die hier schematisch auseinandergehaltenen Motive pflegen sich in Wirklichkeit vielfach zu verflechten, wie Vortragender dies an Beispielen dartut. Die seelischen Mängel der Verbrecher spielen in der grossen Mehrzahl aller Fälle, auch nach Abzug der auf Grund des § 51 R.St.G nichtstrafbaren unzurechnungsfähig Geisteskranken, eine Rolle. Sie wirken aber selten einseitig bestimmend, gewöhnlich müssen noch andere Einflüsse hinzukommen, um das Sittlichkeitsverbrechen auszulösen. Einer Häufung solcher Einflüsse bedarf es in der Regel bei der Minderzahl den geistig vollgesunden Sittlichkeitsverbrechern. Neben der Augenblickswirkung des Alkohols sind namentlich die im Einzelnen bereits oben angedeuteten sozialen Verhältnisse von ausschlaggebender Wichtigkeit.

An diese Ermittlungen knüpfen sich praktische Folgerungen zunächst in strafrechtlicher Beziehung. Bei den meisten Kinderschändern bestehen im Sinne des geltenden Rechtes mildernde Umstände: die Einen sind wegen seelischer Defekte minder fähig, ihre Triebe zu zügeln, die Anderen geraten ins Verbrechen mit Hilfe gehäufter unglücklicher Zufälle. Schon von diesem Standpunkte aus sind die ganz hohen Strafen (5 und mehr Jahre) bedenklich. Dieselben sind aber auch unzweckmässig. Denn für Affektverbrecher ist das bei langen Strafen unvermeidliche Zusammenleben mit Gewohnheitsverbrechern immer gefährlich, und ausserdem wird die Gesundheit grade bei Personen von stärkerer geschlechtlicher Erreglichkeit durch lange Freiheitsstrafen besonders gefährdet. Wenn solche Personen dann entlassen werden, so sind sie sozial unbrauchbarer als vor der Strafe. Es empfiehlt sich daher eine Strafzeit von mittlerer Dauer, an welche — entsprechend den Beschlüssen des vorjährigen Kriminalisten- und Juristentages — bei gemeingefährlichen Minderwertigen eine andersartige weitere Verwahrung auf unbestimmte Zeit sich anschliessen müsste Die neuerdings wieder empfohlene Prügelstrafe ist ausser aus allgemeinen Erwägungen, die hier zu weit führen würden, schon deswegen zur Bekämpfung der Sittlichkeitsverbrechen ungeeignet, weil sowohl Prügeln als Geprügeltwerden vielfach geschlechtlich aufregend wirkt und zu Verirrungen des Geschlechtstriebes Anlass gibt.

Das Wichtigste ist die Prophylaxe der Sittlichkeitsverbrechen durch rechtzeitige Fürsorge für jugendliche Minderwertige, durch Bekämpfung des Wohnungselends und der Trinksitten, durch Fürsorge für bessere Beaufsichtigung der Proletarierkinder und durch vernünftigere sexuelle Erziehung von Knaben und Mädchen in den Entwicklungsjahren.

Diskussion:

Herr Rechtsanwalt Dr. Löwenstein: Nicht die bessere Erziehung der Jugend in sexueller Hinsicht, sondern Aenderung der Gesetzesbestimmungen über die Sittlichkeitsverbrechen seien in erster Linie erforderlich. Gänzlich harmlose Handlungen werden dadurch zu Verbrechen gestempelt.

Herr Dr. Munter führt einzelne Beispiele an, in denen Sexualverbrechen auf Defekten beruhen, ferner seien die Wohnungsverhältnisse häufig Ursache von Blutschande.

Frl. Adele Schreiber führt aus: Die Prügelstrafe habe sexuell erregende Wirkungen. Die Jugend bedürfe sexueller Aufklärung; die Wohnungsverhältnisse seien reformbedürftig, Eltern und Kinder, und die Kinder müssten nach Geschlechtern getrennt schlafen, die Kinder müssten in abgeschlossenen Räumen spielen, vor den Gefahren der Strasse geschützt. Die Kinder sähen zu früh die Prostitution und träten zum Teil vorbereitet zur Prostitution von vornherein ins Leben. Geistig schwachsinnige Kinder müssten in Kolonien angesiedelt werden, um nicht mit der übrigen Gesellschaft in Kontakt zu kommen. Fortpflanzung Schwachsinniger sei nicht wünschenswert.

Herr Medizinalrat Dr. Leppmann senior führt aus: Eine einmalige brüske sexuelle Handlung übe keinen Einfluss auf die sexuelle Entwicklung der Kinder aus, gefährlich sei das laisser faire, laisser aller bei Kindern und Unbewachten. Bei den Exhibitionisten sei die Wiederholung desselben Aktes trotz und nach der Entdeckung charakteristisch. Es gebe keine spezifische Eigenart von Perversion in der Weise, dass emand originär von Geburt an eine einseitige Geschlechtsbetonung für die unentwickelte Jugend hätte. Eine auffällige Rückfälligkeit bei Sittlichkeitsdelikten mit jugendlichen Personen sei nicht Beweis für geistigen Defekt. Perversion spiele beim Geschlechtsleben eine grosse Rolle; ebenso gebe es religiös Verrückte und Sekten, die mit Kindern Geschlechtsverkehr hätten. Strafmündigkeit sei auf das 14. Lebensjahr zu setzen; zwischen dem 14. und 18. Lebensjahre sei zwischen Strafe und Erziehung zu wählen; geistig Minderwertige seien in den gefährdeten Jahren auszuschalten und staatlich zu überwachen.

Herr Dr. Marcinowski spricht über Zwangsvorstellungen und andere Fälle,

Herr Dr. Orlowski über angeborene Perversion.

Herr Moll: Die Häufigkeit, mit der Bestrafungen bei Knaben unter 15 Jahren stattfinden wegen Vornahme unzüchtiger Handlungen an Kindern, ist auffallend. In meinen „Untersuchungen über die Libido sexualis“ habe ich im Jahre 1898 die Möglichkeit solcher Bestrafungen z. B. auf Grund der mutuellen Masturbation mehr als ein Kuriosum behandelt und bin jetzt überrascht zu hören, dass tatsächlich so häufig die Bestrafung stattfindet. Herr Dr. Fritz Leppmann hat verschiedene

Ursachen für die Sittlichkeitsverbrechen bei Kindern angeführt. Es gibt aber, wie ich ergänzend bemerke, eine Anzahl von Männern, bei denen nur episodisch, ganz vorübergehend Neigung zu Kindern vorkommt, und zwar scheint dies durch eine Assoziation einzutreten, die durch das zarte Knabengesicht, das ja dem Gesicht des Weibes weit mehr ähnelt als dem Männergesicht, herbeigeführt wird.

Die Gefahren der Prügelstrafen sind anzuerkennen. Ich selbst habe gerade über die sexuellen Reizungen, die die Prügelstrafe leicht herbeiführt, einmal geschrieben. Trotzdem muss unterschieden werden zwischen einer gelegentlichen Prügelstrafe und der methodisch fortgesetzten Prügelstrafe. Auf die erstere wird bei der Rohheit vieler Schüler nicht ganz verzichtet werden können, und ich glaube nicht, dass es im Interesse der Disziplin läge, den Lehrern allzu strenge Vorschriften hierin zu machen.

Was die Frage des Angeborenen und Erworbenen betrifft, so weise ich auf folgendes hin. Ich behaupte nicht, dass es eine eingeborene sexuelle Neigung zu Kindern gibt; aber der eine Grund, der immer wieder gegen das Eingeborene angeführt wird, und den auch Herr Dr. Fritz Leppmann erwähnt hat, das primäre Auftreten des perversen Empfindens, scheint mir heute nicht mehr stichhaltig. Eingeborene Neigungen brauchen nicht immer primär aufzutreten. Die Ausführungen über den undifferenzierten Geschlechtstrieb bei Beginn der Pubertät, wie sie Max Dessoir zuerst gegeben hat, zeigen, dass anscheinend perverse Neigungen primär auftreten und dass später das Normale durchbricht, und zwar gerade weil die Disposition zu den normalen zweifellos angeboren ist.

Herr Westmann erachtet langdauernde Freiheitsstrafen wegen des starken Anreizes zur Begehung von Sittlichkeitsdelikten und wegen deren Gemeingefährlichkeit sowohl vom Standpunkte der klassischen als auch dem der soziologischen Kriminalistenschule bei Erwachsenen für angebracht.

Herr F. Leppmann: Herrn Löwenstein gebe ich zu, dass die von ihm dargelegten gesetzlichen Verhältnisse an der besonderen Häufung von „Sittlichkeitsverbrechen“ bei Personen unter 15 Jahren erheblichen Anteil haben. Daneben aber bleibt bestehen, was ich über den Einfluss der Pupertät sagte.

Im Anschluss an die Ausführungen Herrn Munters bemerke ich, dass eine unzulängliche gerichtliche Würdigung aus § 51 nach meinen Erfahrungen am ehesten bei Epileptikern und bei betrunkenen Schwachsinnigen vorzukommen pflegt.

Zu der Auffassung Herrn Molls bezüglich des undifferenzierten Geschlechtstriebes wollte ich mit meinen Darlegungen nicht in Gegensatz treten.

Herr Westmann wirft mir zu Unrecht vor, dass ich die Sicherung der Gesellschaft vor den Sittlichkeitsverbrechern in meinen Vorschlägen vernachlässigt hätte. Ich sagte nur, dass diese Sicherung nur nicht durch Strafen erreicht werden könne, die auf der einen Seite über das Ziel hinausgehen und auf der anderen vermöge ihrer zeitlichen Begrenzungen unzulänglich sind, sondern durch eine andere Art der Verwahrung im Anschluss an die Strafe.

Schluss der Sitzung 10½ Uhr.

Donnerstag, den 8. Juni 1905.

Beginn der Sitzung 8¼ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.

Schriftführer: Herr Westmann.

Als Mitglieder wurden aufgenommen die Herren Dr. Valentin stud. phil. Burchardt, Dr. Marcinowski und Frl. Birenzweig Neugemeldet die Herren Rechtsanwalt Dr. Löwenstein und Kriminalkommissar Fritsch. Ausgetreten ist Herr Heilmann.

Herr Dr. Weddigen hielt einen Vortrag über: „Goethe als Begründer des modernen psychologischen Romans."

Die Aufgabe des Romans ist es, ein Stück Weltbild zu geben. Deshalb kann er nie zeitlos sein und steht immer im Verhältnis zur Wirklichkeit, konkret in der Gestaltung, klar und scharf in der psychologischen Verfassung, wahr in der Verknüpfung der inneren Elemente. Der Massstab der Wirklichkeit ist an den Roman anzulegen, sein Wert besteht in der Kraft, mit der er den Blick schärft, den Gesichtskreis des Lesers erweitert.

Das 19. Jahrhundert ist auch das Jahrhundert des Romans. Anfänge des Romans im Mittelalter: Ritterroman, Ruotlieb, zuerst ritterliches Heldentum, dann auch ritterliche Liebe. Tristan und Isolde, Parcival. Im 14. Jahrhundert Zurüktreten des Rittertums, Zeit der sogenannten Volksbücher, andere Gegenstände als höfische Dichtung.

Im Ausgang des Mittelalters Erstarken des Bürgertums. Simplicissimus von Grimmelshausen aus dem 17. Jahrhundert bietet ein Abbild der Zeit des 30jährigen Krieges.

Im Jahrhundert der Aufklärung Robinson Crusoe, Reiseroman, kulturelle Probleme u. dgl.; indessen moralische Lehrhaftigkeit und kleinkrämerischer Wissensdünkel, Künstelei. Schwelgen in Empfindungen und Gefühlen, Gedanken und Plänen, Philosophien. Moralisieren im Roman, auch noch bei Wielandt. Im Agathon Wielandts, einem Roman für den denkenden Kopf ist zu reichlich Philosophie. Hauptfehler: Verbindung von Handlung und Lehre; kein Inhalt, keine in sich geschlossene

Handlung, Handlung und Moral leiden unter Einkleidung in das Gewand des griechischen Altertums; schemenhaft, aber nicht lebensvoll.

Goethe ist Schöpfer des neuen Romans durch Werthers Leiden, Wilhelm Meisters Lehr- und Wanderjahre und durch die Wahlverwandtschaften.

Werther, der empfindsame Geist der Aufklärungsepoche. Neu ist die packende nnd einheitliche klare Zeichnung des Innenlebens eines jeden, alles ist aus der Seele der Menschheit heraus geschildert, nicht aus der eines Menschen. Das allgemein Menschliche ist zugleich mit den charakteristischen Farben einer bestimmten Zeit geschildert. Dadurch wird auch das wertvoll, was sonst bei Seite bliebe. Leidenschaftliche Aufregung gegenüber der geltenden Moral, herbe Kritik der sozialen bürgerlichen Verhältnisse, revolutionäre neue Zeit. Wilhelm Meister: Alles Überzeugung, Gedanke, Berechnung; Erziehung zum Leben, ein Hauptproblem der damaligen Welt. Reiches Gedankenmaterial, Vervollkommnung in Sprache und Bildung. Ziel: Harmonische Ausbildung nach Aussen und nach Innen. Soziale Bedeutung, der dritte Stand spielt eine Rolle, Uberwindung gesellschaftlicher Schranken. Klar gezeichnet sind die Stimmungen und Gedanken über die menschlichen Charakterschilderungen.

Wilhelm Meisters Wanderjahre sind lediglich eine Folge von Novellen, sie stehen im Banne des reinen abstrakten Gedankens, ein Roman sind sie nicht.

Wahlverwandtschaften: Gedanken und Handlung sind zu einer Einheit verschmolzen. Die Handlung ist die Durchführung des Gedankens selbst. Die Gedanken prägen sich in der Entwicklung aus. Die Handlung ist der Ausdruck des Gedankens, der Gedanke ist die Seele der Handlung. Damit der gewaltigste Schritt zu der Entwicklung des deutschen Romans getan. Die Konsequenz, mit der das Thema von der Heiligkeit der Ehe behandelt wird, macht die Wahlverwandschaften zum ersten Roman, der der Idee des Romans entspricht: ein einheitliches in der Handlung und nach den scharf erfassten Gesetzen seelischer Anlagen gestaltetes Abbild des Lebens und von Zeitproblemen, keine gekünstelte Altertümelei.

Kein Gegensatz zwischen Gesinnung und Charakteren, Begebenheiten und Taten in den Goetheschen Romanen. Der Romanheld muss handeln und leiden, wie das Leben handeln und leiden lässt. Werther hat Streit- und Nachahmungsschriften hervorgerufen, Wilhelm Meister ist bahnbrechend für den Bildungsroman des 19. Jahrhunderts geworden. Haupteinfluss Goethes in der unbeirrten Wiedergabe des Zeitempfindens in der Kunst, Handlung und Gedanken in eins zu schaffen.

Eine Diskussion fand nicht statt.

Schluss der Sitzung $9^1/_2$ Uhr.

Donnerstag, den 22. Juni 1904.

Beginn 8 Uhr 20 Minuten.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Als Mitglieder aufgenommen sind Herr Rechtsanwalt Dr. Löwenstein und Herr Kriminalkommissar Fritsch. Zur Aufnahme gemeldet wurden Herr P. lic. Bohn, Herr stud. phil. Lehmann.

Herr Dr. Eysen spricht über „Symbolik der menschlichen Gestalt".

Die Eindrücke einer Persönlichkeit wirken sehr oft auf uns, ohne dass wir wissen, was das Wirksame ist. Es ist nicht nur die Physiognomie, sondern auch vieles andere, was dabei eine Rolle spielt, und was uns gewissermassen als Symbol der Persönlichkeit den betreffenden Eindruck macht. Zwei Momente sind es, die in Betracht kommen: das erste ist die zentrale Selbstversetzung in das Objekt, das zweite die Selbsterschaffung der Form von innen heraus. Das letztere ist das wichtigere. Das Einfühlen kann so lebhaft werden, dass wir gleichsam glauben, die Form gestaltete sich und wachse noch vor unseren Augen in ihrem Charakter und Sinne weiter. Der Inhalt der Beseelung ist um so reicher, je reicher unser Gemütsleben ist. Auch Ideenassociationen wirken mit, aber sie sind nicht das Ausschliessliche. Eine grosse Rolle spielt aber die Autosuggestion.

Um die Symbolik der menschlichen Gestalt zu studieren, muss man nur untersuchen, welchen Sinn eine körperliche Form, eine Linie oder eine Fläche überhaupt haben kann. Man muss auch die funktionelle Bedeutung der einzelnen Glieder berücksichtigen.

Man hat die Symbolik als Wissenschaft im allgemeinen nicht sehr hoch geachtet; sie ist im Verruf, vielleicht kann sie aber doch wieder zu der Höhe einer Wissenschaft gebracht werden. Allerdings muss sie sich auch beschränken. Die äussere Erscheinung wird mehr die allgemeine Konstitution, das Temperament und nur ganz im allgemeinen die geistigen Anlagen erkennen lassen; sie wird, besonders wenn man die Physiognomie nicht berücksichtigt, nur sehr allgemeine Schlüsse zulassen.

Der Vortragende spricht sodann über den allgemeinen Eindruck von Linien und Formen und sucht dies auf die Linien und Formen des menschlichen Körpers zu übertragen. Die Einzelheiten müssen hier übergangen werden. Eine Hauptbedeutung haben nach seiner Ansicht die Mundbildung, die Augenbildung, selbst Ohren und Nase liessen einen gewissen Schluss auf die seelische Eigentümlichkeit zu, während die anderen Eigenschaften des Körpers nur allgemeinere Bedeutung für die Symbolik hätten. Der Vortragende glaubt, dass sich aus der Beurteilung von Kunstwerken manches ergebe. Da gewisse seelische Eigenschaften auffallend häufig von Künstlern verschiedener Nationen und verschiedener Zeiten durch gleiche Körperbildung dargestellt wurden, so weise dies

schon darauf hin, dass die betreffende Körperbildung gewissermassen eine symbolische Bedeutung für die entsprechenden seelischen Eigenschaften habe.

Eine Diskussion fand nicht statt.

Schluss der Sitzung 11 ¼ Uhr.

Donnerstag, den 29. Juni 1905.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Beginn der Sitzung: 8 Uhr 30 Minuten.

Als Mitglieder wurden aufgenommen: Herr P. lic. Bohn und Herr stud. phil. Lehmann. Zur Aufnahme gemeldet: Herr Professor von den Steinen und Herr prakt. Arzt Dr. Holst. Ausgetreten ist Herr Rechtsanwalt Dr. Bieber.

Herr Gramzow hielt über den

„Anthropologismus in der Feuerbachschen Religionsphilosophie"

einen Vortrag, in dem er Folgendes ausführte:

Hegel versucht den ganzen Werdeprozess der Welt mit dem Gedanken zu umspannen, alle Einzelheiten des „Geschehens" in einen einheitlichen Zusammenhang zu bringen, er unterscheidet den Geist als subjektiven, objektiven und absoluten Geist. Der absolute Geist ist sich seiner selbst bewusst: in der Form der Anschauung in der Kunst, in der Form des Gefühls in der Religion, in der Form des Begriffs in der Philosophie.

Alle Entwicklungsstufen, die durchlaufen werden, existieren fort als aufgehobene Momente: der Gegensatz, der in dieser Entwicklungsphase sich kundgibt, wird beseitigt, die einzelnen Entwicklungsmomente werden aufbewahrt. Jeder Begriff erzeugt sein Gegenteil, ein Begriff baut sich aus dem andern auf. Die Religion ist eine Entwicklungsstufe des menschlichen Geistes, die Philosophie ist die höhere Offenbarung der Religion. Der Begriff oder die Idee besitzt die Macht, die ganze Wirklichkeit der Natur und die Geschichte aus sich hervorzutreiben. Wenn der Weltgrund vernünftig ist, muss die ganze Welt vernünftig sein und so ist es möglich, aus der menschlichen Vernunft allein die ganze Abstraktion der Welt abzuleiten.

Feuerbach durchschaut die Leerheit der Hegelschen Spekulation, der die notwendige Grundlage der Wirklichkeit fehle und dadurch der Inhalt. Er sieht diesen Inhalt im Anthropologismus:

Gott ist das Erzeugnis des Menschen. Die Theologie ist Anthropologie, wie die Philosophie. Der ganze Mensch mit dem Intellekt, dem

Empfindungs- und dem Triebleben bringt die geistige Welt hervor. Der Mensch schafft Gott nach seinen Kräften und seinen Fähigkeiten.

Quelle der Religion ist das menschliche Abhängigkeitsgefühl. Furcht ist die auffälligste Erscheinung des Abhängigkeitsgefühls; sie bezieht sich nur auf schädliche Gewalten, die den Menschen bedrohen; das Abhängigkeitsgefühl bezieht sich auch auf gütige Gewalten, die den Menschen fördern. Der Mensch erkennt die Abhängigkeit begrifflich im Wechsel der Jahreszeiten, von Tag und Nacht, Blitz und Donner, Glück und Unglück, in der Gewissheit des Todes.

Der Naturmensch hat keinen Überblick über die Totalität, sondern lernt die Bedingungen seiner Abhängigkeit an dem Naturausschnitt kennen, der ihn umgibt. Das Bedingende wird zum Gott. Das Bedingende ist nicht unmittelbar der Gegenstand der Verehrung, da ihm das Gefühl fehlt, sondern das Natürliche muss erst vergeistigt werden. Der Vergeistigungsprozess wird verursacht durch den Wunsch, sich von der Abhängigkeit zu befreien. Die Religion vollbringt das Werk der Befreiung nicht auf dem Wege planvoller Arbeit, sondern auf dem Wege der Phantasie. Gott ist allmächtig und jederzeit bereit und im Stande, uns von der Abhängigkeit zu befreien.

Der Egoismus ist die Quelle aller Religionen. Gott ist ausgerüstet mit allen Eigenschaften, die der Mensch in sich selber findet. Im Gebet versucht der Mensch, den Willen Gottes sich geneigt zu machen. Im Opfer, d. h. in der Entäusserung eines ihm wertvollen Gutes, bietet der Mensch der Gottheit etwas an, um dafür etwas zu erhalten. Die Grösse der Opfer richtet sich nach dem, was der Mensch will, wollte man etwas sehr Hohes haben, dann Menschenopfer, so auch bei Griechen und Juden: Iphigenie, Jephta. Die Verehrung der Götter hängt von dem Grad der Selbstverehrung des Menschen ab. Je höher der Mensch sich geistig bewertet, desto höher sein Gott. Sinkt der Mensch, dann der Gott. „Dein Gott ist nur dein eigenes Ich, geputzt, geschmückt fein säuberlich".

Jede Religion ist zu ihrer Zeit wahr, ist der Ausdruck dessen, was ein Volk jeweilig fühlt und weiss. Kein prinzipieller Unterschied zwischen dem Polytheismus und dem Monotheismus, denn in dem einen Gott stecken kraft der vielen Eigenschaften viele Götter. Wo der Mensch an dem einzelnen Eindruck haftet, wo er vermöge seines Wahrnehmungsvermögens einzelne Eindrücke erwirbt, da gestaltet sich die Phantasie viele Götter. Fasst er die Anschauungen in Begriffe zusammen, dann tritt an die Stelle der vielen Götter der eine Gott. Der einzige Gott ist das Produkt des Verstandes, wenn der Mensch sich zum einheitlichen Verstehen der Welt emporgerungen hat.

Zusammengesetzt ist das Wesen der Götter aus Eigenschaften der menschlichen und der aussermenschlichen Natur. Je mehr das Aussermenschliche überwiegt, um so niedriger steht die Religion. Je weiter er

sich entwickelt, um so mehr Züge seiner selbst überträgt er auf seinen Gott.

Christentum: Die Heiden lehrten innerhalb ihres Vaterlandes die Landesgötter, die den Zug ihres Landes trugen. Das Christentum ist von dem Gedanken durchdrungen, ihr seid alle eines Wesens, eines Charakters, weil der Christ der überall ausgestossene Proletarier war, im Kampfe gegen Gebildete und Besitzende. Alles, was den Heiden beglückte, war für ihn wertlos, weil er es nicht hatte, aus seinem Selbsterhaltungs- und Bewusstwerdungsprozess heraus. Er verachtete diese Welt. Nur die himmlische Welt ist die wahre Welt, die irdische, materielle Welt ist Lüge. Der Christengott ist ein Gott, der von aller Materialität befreit ist; alle aussermenschliche Natur ist verschwunden, Gott hat alle Eigenschaften des Menschen, sieht, hört usw., die Eigenschaften vom Menschen übernommen und auf den Menschen übertragen. Diese Uebertragung des Wissens als Allwissenheit, der Kraft als Allmacht usw. ist nicht nur bildlich zu verstehen, sondern Gott hört auf, Gott zu sein, wenn ich ihn der Eigenschaften, die ich ihm gegeben habe, beraube. Er kann mir ja dann keinen Trost, keine Hilfe bringen. Auch das Wunder als Durchbrechung der Naturgesetze ist erforderlich, durch die Allmacht ist das Naturgesetz ausser Kraft gesetzt zum Wohle der Kinder Gottes. Das höchste Wunder ist die Schöpfung aus dem Nichts. Der Mensch, den die Welt von allen Seiten beengt, denkt für Gott diese Schranke aufgehoben. 2. Wunder: Menschwerdung und Erlösung. Nur wenn Gott uns liebt, dürfen wir uns auf ihn verlassen. Was der Mensch in seiner Unvollkommenheit gesündigt hat, das söhnt die Liebe aus. Deshalb höchstes Bedürfnis, Gott als Liebe anzuschauen. So wird Gott Mensch. Die höchste Wollust des leidenden Menschenherzens ist, den leidenden Gott anzuschauen. 3. Wunder: Dreieinigkeit. Gott kann nicht als einsam gedacht werden, weil Einsamkeit für den Menschen unerträglich ist. Die Dreieinigkeit ist die göttliche Familie, Gott, Jesus, Maria. 4. Wunder: Auferstehung. Selbsterhaltungstrieb drängt hinaus über das Grab, Tod ist nicht Ende, sondern Durchgang zu besserem Leben. Diese Gewissheit ist nur zu erhalten, wenn vom Jenseits des Grabes jemand mit der Botschaft wiederkehrt. Die Auferstehung Christi ist die Bürgschaft für die eigene Auferstehung und Unsterblichkeit.

Des Menschen unwürdig ist es, dass er den Gedanken des Todes nicht ertragen kann, sondern die wesenlose Unsterblichkeit braucht. Das Christentum ist nur ein Durchgangsstadium, Gott ist nur das Abbild des Menschen.

Die Feuerbach'sche Philosophie berücksichtigt nicht die Faktoren des Unbewussten. Gott ist nicht eine Phantasieerfindung, sondern ein Naturerzeugnis, nicht nur geliebt vom Menschen aus ganzer Seele sondern auch aus ganzem Leibe.

Diskussion:

Herr Stern führte aus, dass bereits Xenophanes im 6. Jahrhundert vor Chr. den Satz aufgestellt habe, die Religion sei lediglich die Selbstvergötterung des Menschen.

Herr Moser: Feuerbach habe die Trinität verkannt, Maria gehöre nicht hinein. Der Gedanke der Trinität sei folgender: Gott erkenne sich selbst, und indem er sich erkenne und ausspreche, produziere er das Wort. Dieses sein substanziales Erkennen sei nicht ein vorübergehendes Denken, sondern selber eine Substanz, der Sohn Gottes. Indem Vater und Sohn sich selber erkennen und lieben, sei diese Liebe als substanzial zu verstehen und sei der heilige Geist, ausgehend von Vater und Sohn. Es sei nicht ein zeitliches Geschehen, sondern ein notwendiges ewiges Geschehen in der Natur. Gott sei nur der eine, dreifach in derselben Person, drei verschiedene Eigenschaften. In der griechischen Kirche gehe der heilige Geist nur vom Sohne aus, Maria sei lediglich eine Kreatur Gottes, die den Vorzug der vaterlosen Mutterschaft Jesu habe.

Herr Gramzow entgegnet, für die rationalistische Erklärung Gottes sei die Trinitätslehre unbegreiflich und unfruchtbar. Feuerbachs Standpunkt führe vor allem zur religiösen Toleranz, die spiritualistische Erklärung Gottes und der Trinität sei als Gegensatz gegen den Bilderdienst in den ersten beiden Jahrhunderten nach Christi entstanden, der rein geistige Gott des Judentums sei den Bekennern zu abstrakt, nicht fassbar gewesen.

Herr Westmann führt aus, der Anthropologismus Feuerbachs sei nicht rein rationalistisch entstanden, sondern stehe im engen Zusammenhang mit der Romantik, welche als Fortbildung und zum Teil als Gegensatz gegen den abstrahierenden Rationalismus des 18. Jahrhunderts plastisch die Welt belebe und die ganze Natur beseele und vermenschliche, er enthalte somit auch ein poetisches Element, welches im unmittelbarsten, historischen Zusammenhang mit der ganzen Zeitströmung stehe. Auch der Entwicklungsgedanke sei für die Erklärung des religiösen Phänomens als heuristisches Prinzip von Feuerbach an gewandt worden.

Herr Gramzow führt in seinem Schlusswort aus, die Entwicklung des Mittelalters sei aus dem Buchstaben, abstrakter Begriffskonstruktion und Weiterbildung heraus entstanden, nicht dagegen aus klaren Vorstellungen. Die Trinität sei ein „übervernünftiges“ Dogma, welches lediglich aus dem Verstande heraus zu begreifen sei.

Schluss der Sitzung 10 Uhr 10 Minuten.

Berichte und Besprechungen.

Emil Müller. Ueber mehrdimensionale Räume. Wissenschaftl. Beil. z. 17. Jahresber. d. Phil. Ges. a. d. Univers. Wien. S. 1—14.
Leipzig, Barth. 1904. Pr. M. 2,—.

Verfasser definiert zunächst eine Mannigfaltigkeit (oder einen Raum) von einer Dimension, zeigt dann, wie daraus eine Mannigfaltigkeit (oder ein Raum) von zwei und daraus wieder eine solche von drei Dimensionen sich ableiten lässt. Auf dieselbe Weise nun gewinnt man, wenn man von der räumlichen Anschaulichkeit absieht, Mannigfaltigkeiten von vier Dimensionen. Auch unser Anschauungsraum ist nur dreidimensional, wenn man ihn als Punkt-Mannigfaltigkeit betrachtet; wählt man andere Gebilde als Elemente, so ist er vier- und mehr-dimensional.

Der Nutzen dieser Anschauungsweise für die Mathematik nun liegt darin, dass man an Stelle der Raum- eine Mannigfaltigkeitslehre setzen kann. Hat man für eine beliebige dreidimensionale Mannigfaltigkeit, z. B. für unseren Raum, einen Satz bewiesen, so gilt er entsprechend für jede dreidimensionale Mannigfaltigkeit, z. B. für sämtliche Kreise der Ebene.

Vom Standpunkte der Denk-Oekonomie aus ist also „die Schaffung einer Geometrie des n-dimensionalen Raumes" anzustreben, die es ermöglichen würde, analoge Beziehungen nicht nur, wie eben gesagt, in Mannigfaltigkeiten gleicher Dimension, sondern in allen Mannigfaltigkeiten jeder beliebigen Dimension gleichzeitig aufzuzeigen.

Berlin. Lipmann.

S. Exner. Ueber den zentralen Sehact. Wiss. Beil. z. 17. Jahresbericht der Philos. Ges. a. d. Univers. Wien. S. 15—24.
Leipzig, Barth. 1904. Pr. M. 2,—.
Zur Kenntnis des zentralen Sehactes.
Ztschr. f. Psych. u. Phys. d. Sinnesorg. Bd. 36. S. 194 bis 212. 1904.

Verletzt man bei einem Hunde die Grosshirnrinde bspw. der rechten Hemisphäre, so tritt Hemiamblyopie, d. h. Herabsetzung des Sehens für die rechte Hälfte des Gesichtsfeldes ein. Hervorgerufen ist diese dadurch.

dass durch die Verletzung Associationsbahnen zerstört worden sind, sodass die Reizungen der Netzhaut nicht mehr zu „Wahrnehmungen" verarbeitet werden können; die Dinge, die sich auf den rechten Netzhauthälften abbilden, werden zwar noch gesehen, aber nicht mehr erkannt. — Nach einiger Zeit verschwindet die Hemiamblyopie wieder. Das ist so zu erklären, dass durch Vermittelung des Balkens (des Corpus callosum) die andere Grosshirn-Hemisphäre die Funktionen der verletzten übernimmt. Dass diese Erklärung richtig ist, beweist der Versuch Imamuras, dass nämlich bei Durchschneidung des Balkens die Hemiamblyopie nicht bzw. wieder verschwindet, ebenso wenn auch die andere Hemisphäre verletzt wird. — Verletzt man die Grosshirnrinde auf beiden Hemisphären, so tritt nun keine Hemiamblyopie anf. Wie gesagt, entsteht ja durch die Operation keine Erblindung, sondern die Hirnrinde ist bloss nicht mehr imstande, die ihr zuströmenden Netzhautreize zu vollständigen Wahrnehmungen zu verarbeiten. Unvollständige Wahrnehmungen aber werden zu Gunsten vollständiger unterdrückt und kommen nicht zu Bewusstsein. Sind aber beide Hemisphären verletzt, so hat das Tier überhaupt keine vollständigen Wahrnehmungen mehr, muss sich also mit seinen unvollständigen behelfen; eine Amblyopie tritt hier somit nicht mehr in die Erscheinung. Aber das Sehen ist natürlich auch kein normales, sondern es zeigen sich mannigfache andere komplizierte Störungen.

Berlin. Lipmann.

Rudolf Goldscheid, Ueber die Notwendigkeit willenstheoretischer Betrachtungsweise neben der erkenntnistheoretischen.

Wissensch. Beil. z. 17. Jahresber. der Phil. Ges. a. d. Univ. Wien. S. 25—61.

Leipzig, Barth. 1904. Pr. M. 2,—.

„Wie man unter erkenntnistheoretischer Betrachtung eines bestimmten Gegenstandes versteht, dass man bei seiner Erörterung bis auf die Bedingungen des Erkennens überhaupt zurückgeht, so hätte man unter willenstheoretischer Erörterung eines Problems zu begreifen, dass man dabei bis zu den Grundbedingungen des Willens überhaupt zurückgreift." Eine Grundlage für die „Willenstheorie" könnte in analoger Weise geliefert werden, wie Kant sie für die Erkenntnistheorie geliefert hat: Eine „Kritik des reinen Willens" würde zeigen, dass der ursprüngliche Wille rein in das Gebiet der Physiologie fällt und das Physiologische schliesslich ins Energetische auflösen; eine „Kritik des praktischen Willens" würde darauf hinauslaufen, den Primat des Intellekts über das Sollen und des Sollens über das Wollen aufzudecken; eine „Kritik der Willenskraft" schliesslich wäre berufen, wie die Kritik der Urteilskraft, „den Dualismus", der die beiden vorangegangenen Kritiken „von einander scheidet, zur systematischen Einheit zusammenzufassen", hätte also

das ursprüngliche Wollen und das Sollen „mit einander zu versöhnen und löst das ihr gesetzte Problem durch eine Untersuchung des Könnens"; wie endlich die Kritik der Urteilskraft damit ausklingt, dass man die Zweckmässigkeit der Welt erkennen müsse, so hätte die Kritik der Willenskraft in der Forderung auszuklingen, dass man die Zweckmässigkeit des Geschehens schaffen müsse. — Erst wenn willenstheoretische Betrachtungen einmal gang und gäbe geworden sind, wird es möglich sein, die Welt als Wille und Vorstellung zu begreifen.

Verfasser zeigt dann an einigen Beispielen, wie wichtig willenstheoretische Betrachtungen speziell für die Geschichtsphilosophie sind: So zeigt es sich, dass die Thesen des ökonomischen Liberalismus, der „das freie Spiel der Kräfte" proklamiert, nämlich „erstens der Primat des Willens der Natur vor dem Willen des Menschen . . ., zweitens der Primat des menschlichen Willens vor dem Intellekt, und drittens der Primat des egoistischen Erkennens vor dem objektiven Erkennen", erkenntnis- und willenstheoretisch unhaltbar sind. Ebenso erfordert die These des Marx'schen wissenschaftlichen Sozialismus eine willenstheoretische Nachprüfung; sie behauptet nämlich, dass die jeweilige Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung durchaus die logisch notwendige ist, dass ferner eine Weiter- und Höher-Entwickelung der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung sich mit logischer Notwendigkeit vollzieht, jede Zwecksetzung, jeder Wille also ausgeschaltet wird.

Die These der Darwinisten vom „Primat des Willens der Natur über den der einzelnen Organismen", nämlich dass der Kampf ums Dasein allein die Entwickelung bestimme und Zweckmässigkeit schaffe, gilt für den Menschen nicht. Vielmehr hat der Kampf ums Dasein beim Menschen den Intellekt zur höchsten Entwickelung gebracht, und dieser ermöglicht es ihm, nicht passiv sich der Natur anzupassen, sondern sich aktiv die Natur anzupassen, sie sich zweckgemäss zu gestalten, d. h. es besteht ein Primat der Vernunft über den Willen und ein Primat des vernünftigen Willens über den der Natur.

Die sehr interessante und lesenswerte Arbeit schliesst mit einem Hinweis auf die Wichtigkeit willenstheoretischer Betrachtungsweise der Wirtschaftsgesetze und mit einer willenstheoretischen Analyse des Nietze'schen Voluntarismus, dessen Bedeutung für die Problemstellung anerkannt wird.

Berlin. Lipmann.

Robert Eisler. Der Wille zum Schmerz.
Wissensch. Beil. z. 17. Jahresber. der Phil. Ges. a. d. Univ. Wien. S. 63—79.
Leipzig, Barth. 1904. Pr. M. 2,—.

Hält man mit Fechner für das wesentlichste Moment des ästhetischen Genusses die Lustbetonung der Vorstellungen, die durch das Kunstwerk

associativ in uns erregt werden, so bleibt es unverständlich, dass zweifellos auch solche Dinge ästhetisch auf uns wirken, bei denen die sich anschliessenden Associationsketten im wesentlichen unlustvoll sind, so z. B. bei einer melancholischen Landschaft. — Verf. hält demgegenüber all' das für ästhetisch wirksam, was unsere Gefühle — sei es Lust oder Unlust — in nicht zu geringem und nicht zu hohem Grade erregt. Das hat auch seinen biologischen Sinn: zu einem vollendeten Leben gehört die Betätigung aller Eigenschaften des Organismus, und zu diesen gehört auch die, Unlust zu empfinden. So ist es erklärlich, dass der Organismus auch einen „Willen zum Schmerz", eine „Algobulie" besitzt, wie sie sich bei Menschen in zahlreichen Erscheinungen des täglichen Lebens kundgiebt. Verf. weist hier auf die modernen Zirkusspiele, wie z. B. „looping the loop", ferner auf asketische Phänomene hin und hätte noch deutlicher auch gewisse sexuelle Perversionen als Belege für seine These herbeiziehen können. — Ihre Anwendung auf Philosophie und Ethik findet sie in einer Widerlegung des Eudämonismus, in der Verf. „auch eine Kulturaufgabe im höchsten Sinne" erblickt.

Berlin. Lipmann.

Th. Elsenhans. Die Aufgabe einer Psychologie der Deutung als Vorarbeit für die Geisteswissenschaften.
Giessen, J. Rickertsche Verlagsbuchhandlung. 1904. Preis 50 Pfg.

Nur unser eigenes Geistesleben ist uns unmittelbar gegeben. Jedes andere muss aus seinen Aeusserungen und Produkten nach Analogie unseres eigenen gedeutet werden. Daher ist „Die Erforschung des Vorgangs der Deutung . . . als unerlässliche Vorarbeit für die Geisteswissenschaften zu betrachten." — Von der „Einfühlung" unterscheidet die Deutung sich insbesondere dadurch, dass diese mit, jene ohne Reflexion erfolgt. Der Unterschied von Deutung und Verstehen ferner ist der, dass es sich hier „um die Einordnung eines Objektes in den Zusammenhang unseres Wissens überhaupt" handelt, während „beim Deuten stets zum sinnlich vorliegenden Zeichen" der geistige Inhalt gesucht wird.

Verf. meint, dass die wesentlichste Rolle beim Deutungsvorgange ein „Totalgefühl" spiele. Und zwar etwa so: Das Studium bspw. einer geschichtlichen Epoche hinterlässt in uns ein Totalgefühl. Haben wir nun neuerdings ein geistiges Produkt dieser Epoche zu deuten, so gibt der Umstand, ob das durch dieses Produkt erregte neue Gefühl in jenes Totalgefühl hineinpasst oder nicht, die Entscheidung dafür, ob unsere Deutung desselben richtig oder falsch ist.

Nach Ansicht des Ref. liegt die Sache doch etwas anders: Ob die Deutung einer neuen Erscheinung in den Rahmen unserer bisherigen Erkenntnisse hineinpasst oder nicht, dafür haben wir allerdings ein „Gefühl". Aber dieses zeigt uns nicht an, ob das durch jene neue Er-

scheinung erweckte Gefühl mit dem Totalgefühl, das an der Gesamtheit früherer Erkenntnisse haftet, harmoniert, sondern, ob die neue Erkenntnis, d. i. ein Associations- (Vorstellungs-) Complex gefördert oder gehemmt wird von dem Associations- (Vorstellungs-) Complex, den wir bereits besassen.

In der Regel ist mit der Deutung eine sprachliche Fassung des Gedeuteten verbunden. Auch hier erleichtert ein Gefühl die richtige Formulierung des zu deutenden. Die geistige Erscheinung, mit der wir uns beschäftigen, erweckt ein Total- oder Gemeingefühl, und dieses wiederum reproduziert nun Sach- und Wortvorstellungen, die gleichfalls dieser Gefühlslage entsprechen.

Berlin. Lipmann.

Otto Lipmann. Der Einfluss der einzelnen Wiederholungen auf verschieden starke und verschieden alte Associationen.

Zeitschr. f. Psych. u. Phys. d. Sinnesorg. Bd. 35. S. 195 bis 233. 1904.

Braucht man zum Erlernen eines Stoffes 5 Wiederholungen, so wird nicht etwa mit jeder Wiederholung $^1/_5$ des Stoffes erlernt. Vielmehr leistet die 1. Lesung bereits etwa die Hälfte der Erlernung, und jede folgende Wiederholung dann einen immer abnehmenden Bruchteil derselben. Der Feststellung dieser Tatsache ist der erste Teil meiner Arbeit gewidmet, und zwar verwandte ich Zahlen- und Buchstaben- sowie sinnlose Silben-Reihen, und verfuhr nach dem „Trefferverfahren". Erklärt wird das Ergebnis folgendermassen: Nach der 1. Lesnng sind nicht alle Associationen der Reihe gleich stark. Eine Wiederholung nun verstärkt die Associationen um so mehr, je stärker sie schon sind, weil die starken Associationen die Aufmerksamkeit mehr auf sich ziehen, als die schwachen; daher werden die schwachen Associationen vernachlässigt und nur wenige von ihnen über die Reproduktionsschwelle gehoben. So ergibt sich das Gesetz: „Jede Anzahl von Wiederholungen trägt um so mehr zur Erhöhung der Trefferzahl eines Stoffes bei, je geringer die selbe zuvor war", d. h., je weniger starke Associationen er zuvor enthielt.

Weitere in meiner Arbeit dargestellte Versuche führten zu folgenden Resultaten: Wenn zwei gleichartige Reihen gleich viele Treffer liefern, die eine aber vor längerer Zeit, die andre erst kurz zuvor gelernt war, so erhöhen Neuwiederholungen die Trefferzahl der ersteren in höherem Grade als die der letzteren. Da nun, wenn eine „alte" und eine „junge" Reihe gleich viele Treffer liefern, die alte früher mehr Treffer geliefert haben, d. h. stärker eingeprägt gewesen sein muss, als die junge, so kann man das Gesetz auch so formulieren: Je stärker ein Stoff

einmal eingeprägt war, desto schneller wird seine Stärke durch Neuwiederholungen vermehrt.

Nebenher wurden Resultate gewonnen über „das Erlernen verschieden langer Reihen", über „den Einfluss der absoluten Stelle eines Elementes in der Reihe auf seine grössere oder geringere Erlernbarkeit", sowie über die „relative Stärke der mittelbaren Associationen". Ferner enthält die Arbeit die Beschreibung eines neuen „Gedächtnis-Apparates", bei dem die Elemente des zu erlernenden Stoffes nicht am Gesichtsfeld vorbeiziehen, sondern eine Zeitlang in demselben ruhen. Eigenbericht.

Ueber jugendliche Mörder und Totschläger. Kriminalanthropologische Beobachtungen von Geh. Med.-Rat Dr. Baer. Separat-Abdruck aus dem Archiv für Kriminalanthropologie. XI. Bd.

Viele Schriftsteller schreiben den Kindern eine grosse Menge von Fehlern zu; ja Lombroso findet alle, auch die ärgsten Verbrechen, schon in den Kindern wenigstens markiert; er gibt ihnen die ganze Heftigkeit der Leidenschaften eines „geborenen Verbrechers". Mit Emphase wird darauf hingewiesen, dass die grausamsten und gemeinsten Männer, wie Nero, Caracalla, Caligula u. a. in den ersten Jahren der Kindheit schon ausserordentlichen Trieb zur Grausamkeit und niederrächtigen Handlungsweise zeigten.

Moreau bringt Beispiele für das früh entwickelte Rachegefühl, für Zorn und Wutanfälle bei den Kindern. Lafontaine und Nasse weisen auf das Grausame und Wilde, das in so vielen Kindern steckt, hin. Broussain zeigt, dass der erste Gedanke im stärkeren Knaben der sei, den schwächeren Genossen anzugreifen. Ja sogar an die Macht der Erziehung will man vielfach nicht mehr glauben und sagt: „Kinder und Völker merken sich nur die letzten Schläge". Besonders gravierend sei die Zeit vor der Pubertätsentwicklung, die beginnende Mannbarkeit; hier läge die Ursache der abnormsten und bedenklichsten Triebe. Gewiss ist das zuzugeben. Denn der Geschlechtstrieb entzieht sich der Regelung durch den Erzieher fast gänzlich. Der Lehrer z. B. kann in dieser Sache nichts weiter tun, als vorsichtig alles vermeiden, was eine Erregung des Geschlechtstriebes herbeiführen könnte. Ferner ist auch anzuerkennen, dass es bösartig veranlagte, vor allem durch und durch verlogene Kinder gibt, und dass zahlreiche Verbrecher in ihrer Jugend bösartig im Denken, Fühlen, Handeln gewesen sind, dass ihnen, wie Baer treffend sagt, schon in der Jugend altruistische Regungen, moralische Neigungen und Instinkte, im unmodifizierten Zustande wenigstens — fehlen; aber man darf sich doch durch den Einzelfall nicht verleiten lassen, das Kind mit dem Bade auszuschütten und das ganze genus herabzusetzen. Gross vor allem sagt hierzu: „Stossen wir auf Kinder, die frühzeitig schlecht sind, so treten diese in unserm Beobachtungskreis besonders kräftig hervor, mehr als tausend wohlgeartete Kinder, und an

einigen wenigen derartigen schlechten Exemplaren hält man dann fest.“ Auch Baer will in seinem verdienstvollen fleissigen Büchlein, in welchem er 22 Fälle gemeiner Verbrechen genau analysiert und psychologisch bewertet, von einem „geborenen Verbrecher“ ebenso wenig wissen, wie Kraus (Psych ologie des Verbrechens) oder Bischof, Virchow und Waldeyer Er meint: „Wir müssen auch besonders hervorheben, dass die bei unseren jugendlichen Verbrechern vorhandenen somatischen Erscheinungen der Degenereszenz in gar keinem Verhältnis zu dem Grade der verbrecherischen Intensität stehen, deren der Träger jener Stigmate fähig ist. Darf man ohne sonderliche Widersprüche erwarten, dass die sicht- und nachweisbaren Zeichen des geborenen Verbrechers am meisten und ursprünglichsten im kindlichen und jugendlichen Alter ausgeprägt sein müssten, weil jene in diesem Entwickelungsstadium noch nicht durch anderweitige Einflüsse modifiziert und abgeändert sind, bedenkt man ferner, dass der Mord besonders bei Menschen, die ihn aus gemeinem, egoistischen Instinkt begehen, den extremen Grad einer angeborenen kriminellen Tendenz darstellen dürfte, so kann man bei dem Mangel solcher spezifischen Merkmale die Ueberzeugung aussprechen, dass es in Wirklichkeit keinen geborenen Verbrecher gibt“. Auch der Gesamtausdruck der Gesichtsbildung, das Widerwärtige und Abstossende in den Gesichtszügen sind ebensowenig ein typisches Moment, wie die eigenartige Bildung des Gehirns, das z. B. bei dem Mörder Mac Kinleys durchaus normal war. Gewiss sehen wir unter unseren jugendlichen Mördern, deren Photographieen Baer in seinem Werke vorführt, höchst widerliche, rohe und gemeine Physiognomien; aber wir können doch daraus keine Schlüsse ziehen, um soweniger als sichauch recht ansprechende Gesichtsbildungen gerade bei den am meisten verrohten Burschen finden.

Baer schildert uns 22 jugendliche Verbrecher, die er selbst jahrelang beobachtet und eingehend mit dem Blick des erfahrenen Psychiaters studiert hat. 13 von ihnen waren wegen Mordes, 4 wegen Mordversuches, 1 wegen Teilnahme am Morde, 3 wegen Totschlages, 1 wegen Totschlagversuches verurteilt worden. Vor allem stellte B. die für die kriminalistische Analyse wichtige Frage nach dem Motiv zum Morde. Wir finden nun die Triebfedern zum Morde in sexuellen Verhältnissen (verschmähte Liebe, Eifersucht usw.) und in gemeinen, habsüchtigen und egoistischen Motiven, wenn wir von den edleren Beweggründen, den politischen und patriotischen, absehen wollen. Holtzendorff sagt dazu: „Meist sind die Täter durch Verwahrlosung zur rohesten Genusssucht und Ausschweifung, durch Müssiggang zum Eigentumsverbrechen, zum Diebstahl und endlich zum Mord, anfangs langsam, dann schneller sinkend, heruntergekommen. Von dem Raubmörder, der nach reiflicher Ueberlegung sein Opfer umbringt, lediglich um den Raub zu geniessen, ist diejenige Klasse von Mördern zu unterscheiden, welche durch die impulsive Leidenschaft zur Strafe getrieben werden. Bei ersterem fehlt jede sitt-

liche Regung, die den Willen an der Ausführung hindert, bei letzterem kann die Leidenschaft nicht gezügelt werden, wenn auch das sittliche, hemmende Motiv nicht gänzlich fehlt". Nur bei 6 von den 22 jugendlichen Mördern, im Alter von 14—18 Jahren, war das zweite Mordmotiv vorhanden, und zwar bei den schwersten der Mordtaten (2× Vatermord infolge schlechter Behandlung, 2× Mord aus Rache, 1× aus verletztem Ehrgefühl, 1× aus Hass gegen seinen Mitlehrling); in 13 Fällen dagegen war gemeiner Raubmord der Beweggrund zur Tat, und zwar in 7 Fällen zum Morde, in 6 Fällen zum Totschlag. In 3 Fällen endlich lag das Motiv in dem egoistischem Wunsche, günstigere Lebensbedingungen zu erzielen. Wie war nun die Geistesverfassung bei den 22 Verbrechern? 3 waren geistesschwach, 4 epileptisch, 3 psychisch defekt, 12 geistesgesund, darunter etliche mit guter Schulbildung und aus angenehmem Milieu. Die Zahl der psychisch Defekten und Abnormen ist also eine ziemlich grosse, fast 50%. Viele von unseren jugendlichen Verbrechern zeigen bei genügender Auffassungsgabe eine Denkfähigkeit, die leicht ermüdet und unfruchtbar wird, vor allem auch einen Mangel an Aufmerksamkeit und vielfach Zerfahrenheit und Lust, sich in alle möglichen Situationen hineinzudenken. Sie sind natürlich in der Schule zurückgeblieben

Einen besonders starken Defekt zeigt die Willensstärke bei den jugendlichen Verbrechern. Der Wille ist überaus schwach entwickelt und vermag es nicht, die verschiedenen Unlustgefühle, Hass, Zorn, Rache usw. zu vermeiden; ja, er kann auch dem suggerierenden Einfluss von anderer Seite nicht entgehen. Bei 2 Vatermördern waren es Schwester und Mutter, bei 5 Mördern, die aus Egoismus handelten, die Tatgenossen, welche die Anstiftung zur Tat leisteten. — Ueberaus abnorm und degeneriert ist das Gefühlsleben unserer jugendlichen Verbrecher. In manchen von ihnen mag ja von vornherein durch die Umgebung, durch die falsche Erziehung und schlechtes Beispiel jeder gute Keim im Gemüts- und Gefühlsleben erstickt sein; andere aber haben die besten Einflüsse auf sich wirken lassen können. Jedenfalls wird die Tat von den meisten mit haarsträubender Grausamkeit ausgeführt. Casper sagt dazu: „Des Bösewichts bemeistert sich, wenn der mörderische Entschluss zur Tat geworden, ein blinder Affekt. Fanatisch erstickt er, schlägt oder sticht er auf sein Opfer los, auch wenn es ihm nach der ersten Verletzung klar werden muss, dass ein weiteres Wüten zwecklos ist. Es tritt eben keine Hemmung durch den Willen ein. Arge Gefühlslosigkeit beweisen die jungen Mörder auch an der Leiche der ermordeten Person und vor den Schranken des Gerichts, wo sie kaltlächelnd die Tat eingestehen und renommierend berichten, was alles sie geleistet haben. — Reuegefühl ist vielen unbekannt. 14 Mörder zeigten keine Reue, 4 erst später, nur 4 gleich nach der bösen Tat.

Interessant ist es, von Baer zu erfahren, dass wirkliche Reue und andauernde, schmerzliche Einkehr sich weniger bei den Grossstädtern,

als bei solchen Leuten findet, die vom Lande stammen oder, aus starker Lebensbetätigung herausgerissen, im Zuchthaus, unter den elenden Genossen, ihr Elend empfinden lernen — als psychisch feiner organisierte Menschen. — Besonders bei den jugendlichen Verbrechern, die den Grossstädten entstammen, fehlt vielfach die sittliche Regung. Das ist die Folge davon, dass das Milieu, in welchem die unglückseligen Geschöpfe aufwachsen, gar oft ein erschreckendes Bild gewährt. Vater, Mutter und Geschwister gehen mit dem bösen Beispiel der Roheit gegen Mensch und Tier, der Unsittlichkeit in Wort und Tat, der moralischen Verkommenheit und Versumpftheit des Gefühls, der Unempfindlichkeit gegen jedes Leiden der Mitwelt voran. Dazu kommt vielfach noch der Hang zur Lüge, der ja bei den Kindern aus solcher Umgebung besonders stark vorhanden ist und entwickelt wird. Zum Schluss macht Baer auch auf die körperliche Entartung aufmerksam, die in der späteren Kindheit durch die mangelhafte Ernährung, durch schlechte Wohnung und falsche Lebensweise erworben wird.

Weissensee bei Berlin. Diemann.

J. Bierens de Haan. Die Bedeutung der Hypnose und Suggestion für die Erziehung. Leipzig. Max Altmann. 1905. Mk. 1.—

„Zweck der Lebens ist zuerst die Bildung des Charakters" — bestimmt durch Fühlen und Wollen —, „alsdann die Persönlichkeit" — noch weiter bestimmt durch das Können. Damit ist auch das Ziel der Erziehung gegeben: der Charakter wird gebildet durch „geistige Führung", die Persönlichkeit ausserdem noch durch den Unterricht. Der Unterricht, der ja also auf die Erweiterung des Könnens, der Denkkraft, des Vorstellungslebens, abzielt, hat sein Augenmerk zu richten auf eine Stärkung der Aufmerksamkeit; er erreicht dies durch psychische Uebung. Zweck der „geistigen Führung" ist die Vertiefung des Gefühlslebens, und zwar des höheren, d. i. des ethischen und aesthetischen Gefühlslebens: ihre Methode besteht in der Erweckung und Offenbarung „dessen, was in unserer Seele schlummert".

Neben den Unterricht nun tritt für die Erziehung des Vorstellungslebens, der Persönlichkeit, die Suggestion. Das Wesen beider ist die Ueberzeugung; ist diese so stark, „dass ihr Inhalt nicht bloss für wahr gehalten wird, sondern auch wahrgenommen oder erinnert zu werden scheint", so sprechen wir eben von Suggestion. Ihre Wirkung kann noch verstärkt werden in der Hypnose. — Dagegen ist es völlig unmöglich, psychotherapeutisch auf das Gefühlsleben, d. i. auf die Charakterbildung einzuwirken. —

Damit hält Verf. die Aufgabe für gelöst: die übertriebene Wertschätzung, die Bérillon der hypnothisch-suggestiven Behandlung für die Erziehung beimisst, ist auf ihr richtiges Mass zurückgeführt.

Ref. kann freilich nicht in allem dem Verf. folgen; doch ist mit ihm um so weniger zu rechnen, als er mehrfach erklärt, dass er nur die Ansicht, welche aus seiner Lebensauffassung hervorgeht, zur Erwägung bietet.

Berlin. Lipmann.

J. A. Gheorgov. Die ersten Anfänge des sprachlichen Ausdrucks für das Selbstbewusstsein bei Kindern.

Comptes rendus du IIme Congrès intern. de Philosophie, Genève, 1904. S. 520—536 und Arch. f. d. ges. Psychol. V. 3/4. S. 329—404. 1905.

Verf. giebt einen Ueberblick über die sprachliche Entwickelung seiner beiden Söhne. Besonderen Wert legt er auf die Feststellung des ersten Auftretens der Personal-Possesiva und Reflexiv-Pronomina, besonders der ersten Person. Während der ältere Sohn, bevor er zur Bezeichnung seiner eigenen Person das „Ich" verwendet (am 711. Tage), sich mit seinem Eigennamen oder mit „Er" bezeichnet, überspringt der jüngere dieses Stadium und spricht von sich, sobald er überhaupt von sich redet, nur in der ersten Person (am 586. Tage). Diese Eigentümlichkeit seines jüngeren Sohnes hält Gheorgov für begründet durch dessen von vornherein besonders stark entwickelten Willen. „Diesen seinen Willen sehe ich eben schon früh in der sprachlichen Entwickelung durchbrechen, indem er schon frühzeitig in der Sprache seine eigene Person zur Geltung bringt". Beachtenwert ist auch, dass bei beiden Kindern das „Du" garnicht zur Bezeichnung der eigenen Person verwandt wurde, ferner dass das Personalpronomen eher erscheint als das Possessivpronomen. — Die Arbeit enthält ferner eine interessante Uebersicht über die hauptsächlichsten bisher veröffentlichten diesbezüglichen Beobachtungen in der Entwickelung der Kindersprache.

Berlin. Lipmann.

Dr. Alfred M. Schmidt. Aufbau und Entwickelung des menschlichen Geschlechtslebens, ein Grundproblem der pädagogischen Psychologie. 196 S. Langensalza 1905. Pr. 3.00 M.

Verf. will einen Vortrag zur Lösung der Pädagogik geben. Er beschränkt sich auf die Behandlung zweier der umstrittensten Fragen der pädagogischen Psychologie, die nach dem kausalen Zusammenhange aller Bewusstseinstatsachen und nach den physischen Kräften, welche die Entstehung der Bewusstseinsinhalte und den Aufbau des psychischen Lebens verursachen. Er gibt eine historische Darstellung der Entwickelung der Lehre von der physischen Kausalität und im 2. Hauptteile eine Beurteilung und Darstellung der pädagogischen Bedeutung der Lehre von der psychischen Kausalität des physiologisch-psychischen Mechanismus und der freiwirkenden Causalitäten.

Verf. fusst auf der Psychologie Strümpells, deren pragmatischen Wert er ungleich überzeugender darzulegen weiss als ihre theoretische Fundierung. Trotz redlichsten Bemühens kann auch er nicht überzeugen, dass es Strümpell gelungen sei, die Grenze zwischen mechanischer und freiwirkender Kausalität eindeutig zu ziehen. Dazu bedurfte es, wie mir scheinen will, einer ernsteren Würdigung des stetigen Fortschreitens des Mechanisierungsprozesses. — Mit Strümpell hält Schmidt das Gefühl für die eigentliche Quelle jeglicher geistiger Fortwirkung, doch charakterisiert er Wesen und Stellung der Kausalität des Gefühls ein wenig anders, als Strümpell. Er nimmt in der Kausalität des Gefühls eine das ganze Gebiet des psychischen Mechanismus erfüllende Seelenkraft an, die sich in Verbindung mit den Empfindungen und deren mechanischen Verbindungsprodukten äussert, wobei die Gefühlselemente bald sekundär, bald primär auftreten können. Diese Gefühlsdokumente verknüpfen sich ganz nach den Gesetzen des psychischen Mechanismus; das Resultat der Verknüpfung ist das allgemeine Wohl- und Wehegefühl, auch Stimmung. Die Kausalität des Gefühls ist bis zu ihrem letzten Erzeugnis, der allgemeinen Stimmung hin, als eine schlechthin mechanisch wirkende Kraft aufzufassen. Die Stimmung aber lässt keine Ruhe, keine Stagnation im Innern eintreten; solange sie da ist, ist in ihr stets ein Antrieb da. Erst infolge der ersten Spuren der Aktivität von innen aufsteigender neuer Kräfte, die durch die Wirksamkeit der Kausalität des Gefühls gleichsam den Boden bereitet bekamen, und durch deren letztes Glied, die Stimmung, zum Hervortreten getrieben wurden, wird über das blosse Allgemeingefühl hinaus ein Fortschritt erzeugt. Jeder weiss, wie den meisten Stimmungen der instinktive Trieb nach Klarheit innewohnt, eine formale Eigenschaft. Dieser Klarheitstrieb wird bewusst und dadurch erstrecht kräftig (Gefühlsbewusstsein), wird aber dadurch keine neue Qualität. Stellt sich diese ein, so ist sie, die entweder logischer oder ästhetischer oder ethischer Natur ist, vorbereitet zwar durch die Kausalität des Gefühlslebens, unmittelbar zu stande gekommen aber durch die logische bezw. ästhetische oder ethische Kausalität. — Trotz fleissiger Bezugnahme auf Wundt mangelt besonders Klarheit über die Entwickelung der Willensvorgänge. — Die pädagogische Beurteilung der Psychologie Strümpels ist besonders wertvoll.

Kiel. Marx Lobsien.

M. C. Schuyten. Sur les petits bonshommes dessinés par les écoliers Auversois. Résumé. Paedol. Jaarboek, V. 1904. S. 84—87.

Verf. liess von 4000 Kindern auf Blätter von bestimmter Grösse Männchen zeichnen, und zwar standen 100 Knaben und 100 Mädchen im Alter von 3½, 100 im Alter von 4, ... , ... , 100 im Alter von 12½ und 100 im Alter von 13 Jahren. Die Kinder wurden

tunlichst mit der Aufforderung, die Zeichnung anzufertigen, überrascht. — Von den Ergebnissen der Untersuchung dieser Kinderzeichnungen seien die hauptsächlichsten hervorgehoben: Die jüngsten Kinder zeichnen meist en face-Ansichten; dann kommt ein Stadium, in dem der Kopf meist im Profil, der Körper en face dargestellt wird; schliesslich werden nur noch Profil-Köpfe gezeichnet. Die Knaben erreichen das 3. Stadium schneller und vollkommener als die Mädchen. — Was die Grösse der Zeichnungen betrifft, so zeigte sich, dass die der Knaben i. a. grösser sind als die der Mädchen, und dass die Grösse mit dem Alter der Kinder zunimmt. Diese Zunahme erleidet nur eine Unterbrechung zu dem Zeitpunkte, an dem die Kinder in die Schule eintreten. — In Bezug auf die künstlerische Vollendung der Zeichnungen, d. h. in Bezug auf die Richtigkeit der Proportionen übertreffen die Knaben die Mädchen; bei den letzteren sind die Köpfe zu gross. Bei den Knaben wiederum sind meist die Nasen zu gross. Mit zunehmendem Alter gewinnen die Zeichnungen an künstlerischer Vollendung. — Bestimmte Formen der Männchen, die für die verschiedenen Lebensalter typisch wären, haben sich nicht finden lassen,

Gleiche Versuche, an geistig zurückgebliebenen Kindern angestellt zeigten, dass diese in künstlerischer Beziehung hinter den normalen nicht zurückstehen; eher im Gegenteil. Ihre Zeichnungen sind i. a. etwas kleiner als die der normalen Kinder.

Berlin. Lipmann.

M. C. Schuyten. Sur les variations de la mémoire des écoliers. (Communication préliminaire.) Résumé.

Paedol. Jaarboek. III. u. IV. 1902/3. S. 257.

Verf. untersucht das auditive Gedächtnis für Zahlen von 10 Knaben und 9 Mädchen im Alter von 9 Jahren um $8^1/_2$ und um $10^1/_2$ Uhr morgens, ferner 10 15—18jährige Knaben um 3 und 4 Uhr nachmittags, ferner 143 Knaben und 151 Mädchen im Alter von 10 Jahren. Die Versuche bei letzteren, die gleichzeitig auf ihre Muskelkraft hin unter sucht wurden, bestanden darin, dass sie dabei die ihnen vorgesprochene Zahl der Kilogramme zu wiederholen hatten. Aus den Versuchen ergab sich, dass die Gedächtnissleistung variiert 1. mit der Ermüdung, hervorgerufen durch geistige Anstrengung, 2. mit der Uebung, 3. mit der Höhe des zu behaltenden Begriffs, 4. mit der geistigen Entwickelung. 5. mit dem Geschlecht, ferner mit der Jahreszeit, der socialen Stellung und dem körperlichen Zustande des Kindes.

Berlin. Lipmann.

M. C. Schuyten. Sur la droiterie et la gaucherie des enfants. Résumé. Paedol. Jaarboek. V. 1904. S. 162.

Da die Procentzahl der linkshändigen Knaben und Mädchen nicht constant von dem Monat abhängt, so scheint die Linkshändigkeit in der Constitution zu liegen und nicht nur ein Product der Erziehung zu sein. (?) — Unter den weniger intelligenten Schulkindern befinden sich mehr Linkshänder als unter den intelligenteren. — Ob sich unter den Kindern reicher oder denen armer Eltern mehr Linkshänder befinden, lässt sich aus der vorliegenden Untersuchung nicht ersehen, — Unter den schwächlichen Kindern sind mehr linkshändig als unter den kräftigeren. — Die Linkshändigkeit scheint mit dem Alter abzunehmen.

Berlin. Lipmann.

M. C. Schuyten. Ueber das Wachstum der Muskelkraft bei Schülern während des Schuljahres. (Zweite Mitteilung.) Auszug.

Paedol. Jaarboek. V. 1904. S. 129—130.

Während Verf. in seiner ersten Mitteilung (Paedol. Jaarbock 1900, S. 111—112) über Versuche berichtete, die er mit 12—15 jährigen Kindern „mit Stimulanz" vorgenommen hatte, schliesst er jetzt eine Untersuchung daran, die sich auf 10—11 jährige Kinder erstreckte und „ohne Stimulanz" vorgenommen wurde. Die Resultate der ersten Untersuchung wurden im wesentlichen bestätigt, d. h. auch hier fand sich, dass die Muskelkraft der Kinder im März die geringste ist. — Das Verhältnis der Muskelkraft des rechten zu der des linken Armes ist bei Knaben und Mädchen dasselbe und auch durch die Stimulanz nicht wesentlich verändert. — Die social gut gestellten Eltern haben kräftigere Kinder als die armen Eltern. — Die intellectuell höchst entwickelten Kinder haben auch die höchste Muskelkraft.

Berlin. Lipmann.

M. C. Schuyten. Les variations de la force musculaire et le développement intellectuel des élèves. Résumé.

Paedol. Jaarboek. III. u. IV. S. 153—154. 1902/3.

Verf. hat 2 Jahre hindurch in jedem Monat die Muskelkraft 10 jähriger Kinder festgestellt. Betrachtet man die Kinder als die intelligenteren, die in einer höheren Klasse sitzen als gleichaltrige andere Kinder, so zeigte es sich, dass in jedem Monat die intelligenteren auch die kräftigeren Kinder waren. Sowohl unter den intelligenten wie unter den minder intelligenten Kindern waren die reicher Eltern denen armer Eltern an Muskelkraft überlegen.

Berlin. Lipmann.

M. C. Schuyten. Les écoliers de parents Auversois aisés sont-ils musculairement plus forts que ceux de parents pauvres? Résumé.

Paedol. Jaarboek. III u. IV. 1902/3. S. 51—53.

Verf. bildete aus 10jährigen Knaben und Mädchen mehrerer Schulen Antwerpens je 4 Gruppen nach dem Steuersatze ihrer Eltern, mass die Muskelkraft der Kinder und stellte so fest, dass die Kinder reicher Eltern durchschnittlich kräftiger sind als die armer Eltern. Besonders gilt dies für die Knaben.

Berlin. Lipmann.

Wie denkt das Volk über die Sprache? Plaudereien über die Eigenart der Ausdrucks- und Anschauungsweise des Volkes von Prof. Dr. Friedrich Polle. 3. verbesserte Auflage von Prof. Dr. Oskar Weise. Leipzig und Berlin, 1904 B. G. Teubner.

Das Buch bietet mehr, als sein weder viel- noch nichtssagender Titel verspricht. Es gibt auf Grund einer vielseitigen Beobachtung der Volkssprache mit Hülfe eines tiefgehenden Verständnisses für ihre Eigenart unter Beibringung eines reichen Schatzes von instruktiven Beispielen aus dem Gebiete der Wörter, Namen und Wortverbindungen eine interessante, sowohl lehrreiche wie zugleich angenehm unterhaltende Geschichte der Volkssprache im kleinen, indem es die Entstehung, den Laut- und Bedeutungswandel der gebotenen sprachlichen Erscheinungen verfolgt, und zwar nicht in einer nüchternen wissenschaftlichen Abhandlung, sondern in belletristischer Feuilleton-Manier. Besonders wertvoll sowohl für den Fachmann wie namentlich für den Laien sind die Abschnitte über die Geschichte der Personennamen, über das allmähliche Schwinden des Verständnisses für die sprachlichen Erscheinungen im Volke — das inhaltreiche Worte und Wendungen schliesslich als leere Begriffe benutzt und ihnen im Gebrauche nicht selten einen völlig heterogenen Sinn beimisst — endlich über die kulturgeschichtlichen Niederschläge in der Sprache — die somit in ihrer Geschichte zugleich Beiträge zur Geschichte der Kultur enthält. — Das Buch kann sowohl den „Gebildeten“ wie den nach Vervollkommnung einer „allgemeinen Bildung“ Strebenden nur warm empfohlen werden.

Weissensee-Berlin. Emil Helmke.

Rhenius, Dr., Direktor der Landwirtschaftsschule mit Gymnasialklassen zu Samter. Wo bleibt die Schulreform? Ein Weckruf an das Volk der Denker. Gewidmet der deutschen Jugend und ihrem Kaiser. Gr. 8°. 156 S. Leipzig, Felix Dietrich. 1904. M. 2,50.

Das Buch schildert in 27 Abschnitten die Mängel der heutigen Gymnasialbildung und sucht dieselben mit Recht hauptsächlich darin, dass noch immer zahlreiche Lehrer, namentlich die der alten und neuen

Sprachen sowie der Mathematik, an der früheren grammatischen scholastischen und überhaupt lediglich abstrakten Unterrichtsmethode festhalten, also vorwiegend Namen und Worte betonen, ohne die Sachen den Schülern recht klar zu machen. Am meisten wird dem lateinischen Unterricht mit seinen vielen einzelnen Vokabeln, Formen und grammatischen Lehren, die das Anschauungsvermögen der Schüler mit der Zeit immer mehr abstumpfen, Schuld an dem öden Formalismus, der unser heutiges Denken leider noch immer vielfach beherrscht, gegeben und gezeigt, dass gerade dieser Unterricht den Juristen am meisten geschadet hat. Nicht mit Unrecht. Im allgemeinen sind die Bestrebungen des Verfassers darauf gerichtet, den Augiasstall unserer schultheoretischen Systeme gänzlich zu reinigen und den Schüler von Anfang an in die ihn umgebende Natur und Wirklichkeit hineinzuführen. Festgestellt wird insbesondere auch, dass mit den üblichen pädagogischen Schlagwörtern, wie Idealismus, Realismus, historischer Sinn, grammatische Schulung u. a. gerade in unserer Zeit viel Missbrauch getrieben wird, und wir von dem von uns fast täglich gepriesenem griechischen Ideal, wie es in den griechischen Gymnasien und Akademien tatsächlich gepflegt wurde, leider noch sehr weit entfernt sind.

Wichtiger als die allgemeinen Erörterungen sind die vom Verf. in den §§ 16—27 gegebenen Anregungen über die Gestaltung einer neuen deutschen Schule, in der insbesondere unser heutiges grammatisierendes Schullatein und Schulgriechisch beinahe gänzlich zurückgedrängt, dagegen, wie er S. 154 ausführt, fast jede beliebige Hinzumischung von Sprachen zugelassen werden soll. Als wichtigste Fremdsprache betrachtet Verf. das Englische, das so gut wie gar keine Grammatik habe, und empfiehlt dasselbe oder Französisch die ganze Anstalt hindurch allein zu lehren und nach dem Vorgange der Berliner Realschulen die beiden untersten Klassen von fremdsprachlichem Unterricht gänzlich freizulassen. Das Englische beginnt nach des Verfassers Ansicht am besten erst in Sekunda mit 4 bis 6, nicht 8 bis 10 Stunden. In den folgenden Jahren will er gemäss den Anforderungen des Frankfurter Lehrplans hinsichtlich der Behandlung des Französischen in den mittleren und oberen Klassen die wöchentliche Stundenzahl für das Englische auf 2 herabgesetzt sehen.

Der von ihm S. 151 festgestellte ideale Lehrplan für ein Gymnasium, das wirklich dieses altgriechischen Namens würdig sein will, soll ausser Religion, Deutsch, Erdkunde, Rechenkunst, Naturkunde, Geschichte, Physik und Chemie vor allem Turnen, für das er getreu dem Ausspruche „Mens sana in corpore sano“ die gleiche wöchentliche Stundenzahl in allen Klassen wie für das Deutsche ansetzt, auch und zwar sogleich von Sexta an Heil- und Rechtskunde, natürlich nur die unentbehrlichen Grundlagen dieser beiden so umfangreichen Studiengebiete, umfassen. In 2, von Unter-Sekunda an in 4, wöchentlichen Unterrichts-

stunden sollen diese Disziplinen den Schülern gelehrt werden und zwar in folgender Weise: Die den Sextanern zu gebenden Mitteilungen aus der Heilkunde sollen, wie Verf. S. 152 ausführt, von alltäglichen Erscheinungen, wie vom verdorbenen Magen, Husten, Schnupfen, Wunden, Kopfschmerzen, gesunder Luft, Nahrungsmitteln, gesunden Schlafen u. a. ausgehen, ferner die Rechtsbegriffe an Erzählungen und Beispielen erläutert werden und sich dann weiter auf ganz elementare Angaben über Straf- und bürgerliche Gesetze, Teile unserer Rechtseinrichtungen und unserer Staatsverfassung beziehen. Recht beachtenswert sind auch die auf S. 76 u. f. erteilten Ratschläge über die Reihenfolge in der Vorbildung unserer höheren Berufsarten, wonach entsprechend der Vorbildung der Handwerker nach bestandenem Abiturientenexamen der zukünftige Jurist bei einem Rechtsanwalt und der zukünftige Arzt be einem Arzt in die Lehre gehen und dann erst das Universitätsstudium beginnen soll.

Der etwas humoristische und pikante Stil, in dem die ganze Abhandlung geschrieben ist, macht ihre Lektüre nur noch interessanter, zumal Verf. an geeigneten Stellen häufig Zitate aus der Schülerszene in Goethes Faust anführt und das dumpfe, zwar von warmer Wissenschaftlichkeit zeugende, aber vorzugsweise noch immer, wenn auch unbewusst, in Worten kramende Streben vieler unserer heutigen Pädagogen scharf charakterisiert. Letztere werden vielleicht mit manchen Ausführungen des Verfassers nicht einverstanden sein und die alte gute Zeit herbeiwünschen, doch erscheint die Schrift trotz der Neuheit ihrer Anforderungen und vorgeschlagenen Methoden immerhin sehr lesenswert und der weitesten Verbreitung würdig. In Bezug auf den Unterricht im Deutschen, der Geschichte, Erdkunde, Mathematik, Physik und den beschreibenden Naturwissenschaften stimmen übrigens, wie auch hinsichtlich des Zeichenunterrichts, die Ansichten des Verfassers mit den methodischen Anweisungen der Lehrpläne vom Jahre 1901 vielfach genau überein.

Wollstein. Karl Löschhorn.

Ueber die Beziehungen der Psychologie zur Psychiatrie. Prof. Dr. Th. Zichen. Jena, 1900 V. und H Fischer.

Die Antrittsrede bei Uebernahme des Utrechter Lehrstuhls (1900) gibt in der gedrängten Uebersicht eines geschichtlichen Umblicks das Programm der eigenen Arbeitsgabe des Verfassers, der seit Jollys Tode für den Berliner Lehrstuhl gewonnen wurde. Seine Gesichtspunkte sind bekannt. An der Stelle der alten und verhältnismässig unpraktischen spekulativen Systeme ist die naturwissenschaftliche Psychologie mit ihrer Experimentalforschung getreten, und das Studium der erkrankten Psyche ein wesentlicher Faktor für das Verständnis der normalen

geworden. Das Programm enthält neben diesen grossen und allgemeinen Gesichtspunkten noch eine Fülle von Einzelheiten über experimentelle Technik etc. und die Aufgabestellung in der Psychologie.

Marcinowski.

Gesunde Nerven. Aerztliche Belehrungen von Dr med. O. Dornblüth. Zweite Auflage. Berlin. W. Werther.

Hygiene der Nerven und des Geistes im gesunden und kranken Zustande von Prof. Dr. Aug. Forel. Stuttgart. C. H. Moritz. Band 9 der Bibliothek der Gesundheitspflege. 3 M.

Beide Bücher sind echte Propheten unter vielen falschen. Gemeinverständliche Belehrungen über Lebensführung für Nervöse gibt es unzählige, aber gute nur vereinzelt. Dornblüths Schrift liegt in zweiter Auflage vor, die wohl wenig gegen die erste verändert wurde. Die schöne Gabe gemeinverständlicher Schreibweise neben reichem Wissen und gesunden Anschauungen haben der ersten ihren Absatz gebracht, er wird auch der zweiten beschieden sein.

Forels Buch hat in ganz anderem Masse den Charakter eines kleinen Lehrbuches für Laien, und ich möchte es gerade deshalb mit Freude begrüssen, weil wir Forel seit vielen Jahren als einen Meister des scharfen Denkens und der kristallklaren Darstellung schwieriger philosophischer und psychologischer Probleme verehren. Ich erinnere nur an die berühmte Rede auf der Naturforscherversammlung: Ueber Gehirn und Seele! Ein grosser Teil des Buches ist dem Bemühen gewidmet, diese Klarheit in das herrschende Dunkel und Wirrwarr der Laienwelt zu giessen. Wenn das grosse Publikum mehr solcher Lehrer hätte, wir würden vom Standpunkte des Pädagogen, des Arztes und des Fürsten nicht immer so unglaublichen Anschauungen als zähen Widerstand für notwendige Reformbestrebungen zu bekämpfen haben. Ich halte es für unsere Pflicht, dem Buche durch ständige Hinweise zu einer raschen Folge vieler Auflagen zu verhelfen. Marcinowski.

Nervöse Kinder. Medizinische, pädagogische und allgemeine Bemerkungen von H. Bosma, aus dem Holländischen übersetzt. Rickerscher Verlag. Giessen 1904.

Der Verlag hat sich bereits einigemale Verdienste erworben durch den Vertrieb wertvoller und gediegener Aufklärungsschriften. (Mutter und Kind. Wie man heikle Gegenstände mit Kindern behandeln kann. — Gesundheit und Erziehung eine Vorschule der Ehe von Prof. G. Sticker.) Auch das vorliegende Heft enthält durchweg gesunde Gedanken und moderne Anschauungen in des Wortes bestem

Sinne. In liebenswürdigem Plauderton, welcher den ernsten Stoff dem Laien geniessbar und erfreulich macht, will der Verfasser eine Anregung geben, sich mit den vielen grossen und schweren Aufgaben der Erziehung und Pflege des nervösen Kindes zu beschäftigen. Er will dem mangelnden Verständnis für diese Aufgabe abhelfen, das Pflichtbewusstsein in dieser Richtung wecken. Wir lernen in dem Verfasser einen feinen Beobachter der kindlichen Seelenvorgänge kennen, der seine Beobachtungen in klarer Weise zu praktischen Massnahmen und Erziehungsgrundsätzen umzuarbeiten versteht. Die tausend Verkehrtheiten der Familienerziehungen weiss er treffend zu schildern und hygienisch-pädagogische Winke zur Abhülfe zu geben. Freilich muss man die Kennzeichen des nervösen Kindes zu sehen verstehen; auch dazu gibt das Büchlein Anleitung — und aus der Kenntnis werden tausenderlei Vorschläge für Vorbeugung und Behandlung. — Freilich, man darf von dem kleinen Heft nur „Anregungen" erwarten, keine „erschöpfende" Darstellung. Und die Fülle der gebotenen Einzelheiten lässt uns auf Schritt und Tritt bedauern, dass der Verfasser seine Gedanken und reichen praktischen Erfahrungen nicht zu einem umfassenderen Werke ausgestaltet hat. „Er wollte nur zu deren Studium anspornen". — „es fehle an solchem nicht". — Wir aber wünschen nach diesen Kosthappen, er möge uns bald eine recht grosse Schüssel vorsetzen; denn der Verfasser ist ein feiner Psychologe und Pädagoge zugleich. Sein Standpunkt ist der des naturwissenschaftlich gebildeten Arztes. Die theoretisierenden Kunstlaien, als welche wir heutige ältere Systeme der Psychologie und des Unterrichts empfinden, sind seinem Wesen Gottlob völlig fremd. Alles in Allem eine wertvolle und gehaltreiche Gabe für alle Eltern und Lehrer.

Tegel. Marcinowki.

Der Katechismus der Gesundheitslehre für die Schuljugend. Unter Mitwirkung eines Lehrers zusammengestellt von Dr. med. Baumgarten. (50 Pfg.) Wörishofen.

Eine der verständnislosesten Schriften, die ich in der Hand gehabt habe, „gedacht, um Kindern in die Hand gegeben zu werden"!! Der Inhalt ist ein selbstverständlicher und meist nicht anfechtbar, aber die Form eine geradezu unglaubliche. Fast hundert kleine Fragen in Katechismusform bearbeitet: „Wie oft soll man sich den Kopf waschen?" — „Wie befreit man sich von Läusen?" — „Ist es notwendig, religiös zu sein?" Herr Gott, bewahre unsere Deutsche Jugend vor solchen Philistern und ihrem pedantischen Katechismus. Die beiden Verfasser wissen wohl wenig, was für Nahrung einer frischen Knabenseele Not tut! — Uebrigens sind solche Geist- und Gefühlstötende Frage- und Antwortbüchlein zum Auswendiglernen in vielen Volksschulen verbreitet, namentlich in katho-

lischen Gegenden. Der Wille mag gut sein, aber die Musik ist schlecht. Pädagogen sind die Verfasser jedenfalls nicht.

Tegel. Marcinowski.

Fünfzig Jahre Pensionserziehung. (April 1852—1902.)

Ein Bericht über die Entwicklung und die Grundsätze des „Rauhen Hauses", welche bekanntlich in der gruppenweisen Anordnung einer kleinen Anzahl von Knaben gipfeln, die sich um je einen Erzieher zu gemeinsamem „Familienleben" scharen. Der Gedanke hat sich bewährt und ist gut, aber selbstverständlich fehlt seiner Durchführung mit der sorgenden Mutter das Innige und die Gemütstiefe, die nur in einem Kreise gedeihen, der eine wirkliche Familie, kein Surrogat, darstellt. Auch will mir aus dem Bericht dünken, dass viele innerlich gesteckten Ziele nicht erreicht wurden, weil die Einsicht von ihrer Notwendigkeit und der Trieb, die rechten Mittel und Wege zur Erreichung zu finden, nicht stark genug waren. So ist der ganze Plan, die Knaben mittelst allerhand einfachen Handwerksverrichtungen zu erziehen — er könnte gerade dort eine prächtige Durchführung erfahren, und zu einer gesunden Grundlage der ganzen Organisation werden — „praktischen Erwägungen" (also nicht sachlichen im pädagogischen Sinne) langsam zum Opfer gefallen. Damit hat sich das „Rauhe Haus" einer richtigen Handhabe begeben, die es gerade seinem Knabenmaterial gegenüber nötiger brauchte als andere Erziehungsanstalten. Es ist damit in der Entwicklung nicht nur zurückgeblieben, sondern hat gegen seinen Anfang entschieden Rückschritte gemacht. Das soll uns nicht blind machen gegen die sonstigen Vorzüge der Anstalt. Aber an wertvollen und anerkannten Erziehungseinrichtungen stelle ich eben auch entsprechend höhere Ansprüche.

Ich möchte den Leitern des „Rauhen Hauses" dringend ans Herz legen, die folgende Arbeit fleissig zu studieren und danach zu handeln.

Tegel. Marcinowski.

Erziehung durch Arbeit. Eine Untersuchung über die Stellung der Handarbeit in der Erziehung. Von M. Enderlin.

Leipzig, Frankenstein u. Wagner.

Das kleine Buch ist theoretisch wie praktisch gleich bedeutsam und erfordert eine entschiedene Stellungnahme zu Gunsten der darin vertretenen Ansichten. Ich habe an anderer Stelle betont, was mir aus einem Gespräch mit erfahrenen Pädagogen in Erinnerung geblieben war: „Aus der Lernschule muss eine Arbeitsschule werden? So allein erscheint mir der Unterricht auf einer physiologisch richtigen Grundlage aufgebaut zu sein. Denn Unterricht bedeutet Gehirnentwicklung, sogar im grob anatomischen Sinne. Diesem Zusammenhange wird der Ver-

fasser durchaus gerecht und stellt sich damit auf den korrekten „naturwissenschaftlichen“ Standpunkt. In interessanter Weise bringt er selbst die Entwicklung des Sprachzentrums im Gehirn mit der Ausbildung der Handbetätigungen in Verbindung.

Er will vor allem statt der üblichen, rein formalen und intellektuellen Dressur des Kindes eine Erziehung durch Tun, durch eigenes Handeln anbahnen. Eigene Erfahrungen soll das Kind sammeln, keine gelernten Kenntnisse fremder Erfahrung. Dies ist aber der wichtigste Punkt in allen Fragen der Schulreform, und das was der Gehirnphysiologe, vulgo Psychologe, in erster Linie von ihr fordern muss. Deshalb ist dem Verf. der Handfertigkeits-Unterricht auch nicht etwa nur ein „neues Fach“ in der Schule, sondern ein „neues Prinzip der Erziehung (S. 38) und eine bessere Methode“, — sie bedeutet ihm also eine Umwälzung der Schulprinzipien von Grund aus, und das ist gut! Was er erstrebt ist die Bildung von Begriffen und Vorstellungen durch „Umgang mit den Dingen“ (S. 21) im Handeln und in der Arbeit mit ihnen. Er bekämpft die blosse Bildung von „gegenständlichen Vorstellungen“ (Hertelsches System), in welchem nur Form, Farbe und andere sinnliche Eindrücke zur Geltung kommen. Er verlangt, dass die Zustände der Dinge den Kindern zum Bewustseinsbesitz gelangen, und das kann nur im Umgang mit ihnen erreicht werden, nicht durch Anschauung im bisherigen Sinne.

Eine ausserordentlich wertvolle und bedeutende Schrift.

Tegel. Marcinowski.

Mitteilungen.

Neue Weihnachtsgaben für die Jugend. Die Bestrebungen, deren Ziel es ist, die Bilderbücher, die wir unseren Kindern in die Hand geben, die Wandbilder, mit denen wir ihre Zimmer schmücken, und die Spielsachen, die ihrem Vergnügen dienen, im künstlerischen Sinne zu reformieren, haben in den letzten Jahren eine völlige Umwälzung auf dem weihnachtlichen Markte unserer Geschäfte hervorgerufen. Ohne Zweifel ist manches dabei besser geworden, und anstelle der unerträglichen Roheit und Süsslichkeit, die früher das deutsche Bilderbuch und den Wandschmuck unserer Kinderstuben fast souverän beherrschten, ist vielfach ein geläuterter Geschmack getreten, der eine ganze Anzahl guter und brauchbarer Dinge hervorgebracht hat. Aber die einmal ausgegebene Parole ist an manchen Stellen doch auch so arg missverstanden, missbraucht und zur Prägung leerer Schlagworte ausgenutzt worden, dass man heute genötigt ist, bei der Auswahl von solchen Ankäufen und Geschenken äusserste Vorsicht und strengste Kritik walten zu lassen. Worauf es vor allem ankommt, ist natürlich eine Selbstzucht der Eltern und Erzieher sowie eine Vertiefung und Ordnung unserer Kenntnis von der kindlichen Psyche. Will man Klarheit über die Mittel gewinnen, die zu einer sinnvollen Anregung der kindlichen Phantasie und der kindlichen Freude an Bildern und Farben geeignet sind, so muss eine eindringliche Beschäftigung mit dem Wesen der heranwachsenden Erdenbürger vorangehen. Einige Bücher, die soeben erschienen sind, können dazu mithelfen. Da ist zunächst ein lesenswertes Buch „Kinder-Kultur", aus dem Englischen der Charlotte Perkins Gilman (Stetson) übersetzt von Helene Riess (Berlin, Deutscher Kulturverlag), das zwar in seiner ganzen Art sehr britisch ist und in vielen Einzelheiten auf Verhältnisse exemplifiziert, die uns fremd sind, das ausserdem nicht wenige Seiten von einer etwas nebulosen Ethik enthält, das aber trotz dieser Mängel einen ausserordentlichen Reichtum an feinen und beherzigenswerten Lehren aufweist. Keine Mutter namentlich wird es ohne Gewinn aus der Hand legen. Zwei andere neue, umfangreiche Werke beschäftigen sich sodann mit den Gesetzen, nach denen sich das Sehen, die Anschauung und Vorstellung des Kindes bewegt, die sein Gefühl für Linie, Form und Farbe bestimmen, nämlich die Arbeit von Dr. S. Levinstein: „Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahre" (Leipzig, R. Voigtländer) und das lange erwartete, ausgezeichnete Buch des Münchner Stadtschulrats Georg Kerschensteiner: „Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung" (Verlag Karl Gerber, München). Beide Publikationen be-

schäftigen sich mit der psychologischen Bedeutung der bis vor kurzem vernachlässigten Zeichnungen, Kritzeleien und „Malereien" der Kinder und gelangen dabei zu wichtigen, zum Teil ganz neuen Resultaten. Übereinstimmend bestätigen sie die auch früher schon beobachtete Tatsache, dass die Kinder, wenn sie mit Griffel oder Kreide oder Bleistift zuerst beginnen, „Bilder" irgend welcher Art zu fixieren, wie Levinstein es formuliert, „nach Vorstellungen und nicht nach Sinneswahrnehmungen zeichnen", d. h. nicht die Wirklichkeit wiederzugeben, sondern gewissermassen einen Extrakt davon zu bilden suchen. Fast jedes Baby wendet sich ja diesem Spiel zu — „das Mischen, Sudeln und Manschen ist dem Menschen angeboren", sagte Goethe in seiner Einleitung zur Farbenlehre. Doch sobald das Kind nach dem „Tuschkasten" oder dem Stift greift, zeigt sich jene Eigenart. Es gibt die Haare unterm Hute, den Körper (oft recht ungeniert!) unter der Kleidung, sogar den Magen (dieser, nicht das Herz, ist ihm das wichtigste innere Organ!) im Körper wieder, es versieht den Profilkopf mit zwei Augen und das Enface-Antlitz mit einer vorspringenden Nase an der Seite — es zeichnet also Dinge, die es gar nicht sehen kann, sondern von deren Vorhandensein es nur weiss, die seiner aus Einzelerfahrungen abstrahierten Vorstellung nach zum Menschen gehören und darum nach seiner Meinung einem menschlichen Bilde nicht fehlen dürfen. Seine Kunst ist nicht Naturalismus, sondern ein naiver Idealismus.

Daraus ergibt sich, dass bildnerische Darstellungen, welche der kindlichen Welt entgegenkommen wollen, am besten tun, auf penible realistische Kleinmalerei zu verzichten. Die Künstler, die sich diesen Aufgaben widmen, werden ganz von selbst auf eine gewisse Form der Stilisierung gewiesen; denn ihr kleines Publikum hat einen ausgesprochenen Sinn für das Wesentliche, verlangt Einfachheit, Klarheit, absolute Deutlichkeit, Beschränkung auf das Wichtige, Beiseitelassen des Nebensächlichen, in der Farbe einen schlichten, rasch zu erfassenden Akkord, ein paar kräftige Lokalfarben, die, in breiten Flächen verwertet, in lebhafter Wirkung mit einander kontrastieren. Hoffmanns weltberühmter „Struwwelpeter" hat seinen fabelhaften Erfolg bei den Kindern neben der grossartigen Eindringlichkeit des Textes eben der resoluten Keckheit zu verdanken, mit der er für die Bilder die kindliche Darstellungsart benutzte. Aber hier erscheint diese Art ganz primitiv und roh übernommen, und es handelt sich nun eben darum, sie in künstlerischem Sinne zu steigern, emporzuheben, mit feinem Takt einen Weg zwischen dem Struwwelpeter-Stil und einer nur für Erwachsene geltenden Kunstsprache zu finden, die Grundelemente beider bildlichen Anschauungswelten mit einander zu verschmelzen. Es ist klar, dass den Anforderungen, die hier gestellt werden, die moderne Neigung zu dekorativen Stilisierungen entgegenkommt. Doch nun heisst es eben aufpassen: die Stilisierung ist meiner Meinung nach gerechtfertigt, oder vielmehr sie ist notwendig, soweit sie darauf hinausgeht, das Wesentliche der natürlichen Formen herauszuheben. Sie ist aber dann vom Übel und schiesst über das Ziel hinaus, wenn der Künstler beginnt, mit der Form selbst zu spielen, mit ihr souverän Jongleurkünste zu treiben. Das kann für den Künstler selbst und für reife, erwachsene

Betrachter von Reiz sein, für das Kind ist es unverständlich und verwirrend. Ähnlich ist es mit der Farbe. Dekorative Prinzipien sind hier durchaus richtig; aber gleichfalls immer nur insoweit, als sie sich auf eine Auswahl aus dem Farbenspiel der Wirklichkeit beschränken. Ein darüber hinausgehendes phantastisches Farbenspiel kann dem naiven nur auf einfache Effekte eingestellten Auge des Kindes nichts bieten, wohl aber kann es ihm schaden.

Noch andere wichtige Erkenntnisse ergeben sich aus dem Studium von Levinstein und Kerschensteiner. Wenn man erfährt, dass Kinder in der ersten Zeit nur Menschen, Tiere und die nächstliegenden Gegenstände der täglichen Umgebung zeichnen, dass nach ganz bestimmten Gesetzen, die Levinstein in graphischen Tabellen festgehalten hat, die Neigung sich langsam entwickelt, weiteres in den Kreis des Interesses zu ziehen oder den menschlichen Gestalten irgend welche schmückenden Attribute beizugeben (Knöpfe, Hutgarnierungen usw.); wenn man hört, das Kerschensteiner auf Grund einer systematischen Durcharbeitung von einer halben Million Kinderzeichnungen den klar erkennbaren Unterschied feststellt zwischen Knaben, die sich mehr für freie Darstellungen interessieren, und Mädchen, die mehr Neigung und Geschick zu ornamentalen, schmückenden Arbeiten haben; wenn man liest, das Kinder bei der freien Wiedergabe von Szenen einer vorgelesenen kurzen Erzählung sich zuerst völlig auf die nebeneinander gegebene Aufreihung der mitwirkenden Personen und Dinge beschränken, dann erst zu zusammenhängenden Darstellungen bestimmter Vorgänge aus der betreffenden Geschichte übergehen und hierbei wiederum aus einem instinktiven künstlerischen Drang heraus die Szenen unmittelbar vor und nach den Hauptereignissen oder Katastrophen lieber schildern als diese selbst, — so kann man aus allen diesen Beobachtungen unendlich viel für die Bedingungen lernen, unter denen die Künstler schaffen müssen, die für Kinder arbeiten wollen.

(Nationalzeitung.)

Die Selbstmorde in Preussen während des Jahres 1904. Wir entnehmen der „Stat. Korr." folgende interessante Angaben: Im Jahre 1904 endeten im preussischen Staate 7290 Personen, 5652 Männer und 1638 Frauen, ihr Leben durch Selbstmord. In dem Zeitraum vom Jahre 1900 bis 1904 schwankte die Zahl der jährlichen Selbstmordfälle, auf 100 000 Lebende berechnet, zwischen 20 und 21. Bei den Männern kamen während dieses Jahrfünfts je 32 bis 34 Selbstmorde auf 100 000 Lebende vor; hierbei erscheinen die im Jahre 1900 und 1904 mit 32, 1901 und 1902 mit 33 und 1903 mit 34 Selbstmorden, während die Selbstmorde der Frauen sich bei gleicher Berechnung auf je 8 in den Jahren 1900 bis 1902 und je 9 1903 sowie im Berichtsjahre belaufen. Unter 1000 Selbstmördern befinden sich durchschnittlich in jedem Jahre viermal soviel Männer als Frauen. Die Häufigkeit der Selbstmorde wird von einer grossen Zahl von Vorgängen beeinflusst, deren Ergründung insofern eine der schwierigsten Aufgaben der statistischen Forschung bildet, als dies meist ein tiefes Eindringen in das sittliche und seelische Leben der Menschen erfordert. Unter den nach dieser Richtung hin am sichersten zu erfassenden Erscheinungen steht das Alter in erster Linie. Die Unter-

suchungen haben in dieser Beziehung ergeben, dass mit zunehmendem Alter der Hang zum Selbstmorde wächst und — vom Jahre 1901 abgesehen — regelmässig nur einmal, nämlich in der Altersklasse von 25 bis 30 Jahren, die Zunahme der betreffenden Verhältniszahl bei der Gesamtbevölkerung eine Unterbrechung erfährt; wenn sich im übrigen Abweichungen von dieser Regel hin und wieder noch in den höchsten Altersklassen zeigen, so muss dies mit auf die geringe Zahl von Fällen zurückgeführt werden, welche hierbei in Frage kommen. Für jedes der beiden Geschlechter ergibt sich im allgemeinen gleichfalls eine Steigerung der Selbstmordziffer mit zunehmendem Alter. Bei dem weiblichen tritt, jedoch mit Ausnahme des Jahres 1900, in der Altersklasse von 30 bis 40 Jahren eine geringere Selbstmordziffer zu tage als bei derjenigen von 20 bis 25 Jahren sowie allen höheren Altersklassen. An die amtliche Statistik wird von der Wissenschaft vor allem das Verlangen gestellt, über die Beweggründe der Selbstmorde genaue und verlässliche Angaben zu sammeln. Da es indessen überaus schwierig ist, die Veranlassung jedes einzelnen Selbstmordes genau zu ermitteln, so blieb trotz der eingehenden Sorgfalt, welche in Preussen diesem Zweige der statistischen Forschung gewidmet wird, in jedem Jahre eine Anzahl von Selbsttötungen übrig, deren Triebfeder sich nicht ergründen liess; 1904 war dies bei 1698 Selbstmorden, d. s. 23,3 v. H. der Gesamtzahl, der Fall. Im übrigen hat aber diese Untersuchung zu sehr beachtenswerten Ergebnissen geführt und gezeigt, dass in Preussen mehr als der vierte Teil der Selbstmorde unzweifelhaft durch Geisteskrankheit verursacht wird, und dass auch von den anderen noch eine grössere Zahl auf psychische Ursachen, wie Lebensüberdruss, Leidenschaften, Trauer und Kummer, Reue usw. zurückzuführen ist. So wurden im Berichtsjahre Selbstmorde infolge von Lebensüberdruss im allgemeinen von 408, körperlichen Leiden von 698, Nervenkrankheit von 190, Geisteskrankheit von 1816, Geistesschwäche von 79, Alkoholismus von 697, Leidenschaften von 222, Laster, Ausschweifung von 23, Trauer und Kummer von 775, Reue und Scham, Gewissensbissen von 505, Ärger und Streit von 132 oder aus anderweitigen und unbekannten Beweggründen von 1745, überhaupt von 7290 Personen begangen. Auch in Bezug auf die Veranlassung zum Selbstmorde tritt Geisteskrankheit als Selbstmordursache bei dem weiblichen Geschlecht wesentlich häufiger als bei dem männlichen auf; ebenso legen die Frauen wegen körperlicher Leiden und Leidenschaften, besonders wegen letzterer, öfter Hand an sich als die Männer. Bei diesen hingegen bilden Lebensüberdruss, Laster usw., Trauer und Kummer hervorragende Beweggründe zur Selbsttötung. Nach den Aufzeichnungen für das Jahr 1904 endeten demnach von je 100 Selbstmördern durch Lebensüberdruss im allgemeinen 6,3 m., 3,2 w., körperliche Leiden 9,5 bezw. 9,7, Nervenkrankheit 1,9 bezw. 5,1, Geisteskrankheit 21,3 bezw. 37,3, Geistesschwäche 0,8 bezw. 2,0, Alkoholismus 11,8 bezw. 2,0, Leidenschaften 2,2 bezw. 6,0, Laster, Ausschweifung, liederliches Leben 0,4 bezw. 0,0, Trauer und Kummer 12,0 bezw. 6,0, Reue, Scham, Gewissensbisse 7,5 bezw. 4,9, Ärger und Streit 1,7 bezw. 2,2, anderweitige und unbekannte Beweggründe 24,6 bezw. 21,6. Was die Art und Weise betrifft, in welcher die Ausführung des Selbstmordes erfolgt, so ist sie im

allgemeinen eine sehr mannigfaltige; doch sind es vornehmlich zwölf Mittel, die seitens der Lebensmüden zur Erreichung ihres Vorhabens in Anwendung kommen, nämlich in der Reihenfolge der Häufigkeit ihrer Anwendung: Erhängen, Erdrosseln oder Erwürgen, Ertränken, Erschiessen, Erstechen, Schnitt in den Hals, Öffnen der Adern, Aufschneiden des Bauchs, Einnehmen von Gift, Einatmen giftiger Gase, Überfahrenlassen durch die Eisenbahn und Sturz aus der Höhe. Da die Art der Selbsttötung vornehmlich von der sozialen Stellung und dem Geschlechte des Selbstmörders abhängig ist, so zeigen sich in dieser Hinsicht von Jahr zu Jahr nur geringe Veränderungen. Es scheiden sonach von den männlichen Selbstmördern alljährlich fortgesetzt ungefähr zwei Dritteile durch Erhängen aus dem Leben, während dies bezüglich des weiblichen Geschlechts mit nahezu der Hälfte der Fall ist; von dem letzteren sucht ferner in jedem Jahre etwas über ein Drittel den Tod im Wasser, während von den männlichen Selbstmördern nur etwa ein Achtel diese Todesart wählt. In fast ähnlicher Gleichmässigkeit bewegen sich die Zahlen bei dem Erschiessen, Vergiften, Erstechen usw., Überfahrenlassen durch die Eisenbahn und Sturz aus der Höhe, wobei ersteres mehr von den männlichen, letzteres sowie das Vergiften mehr von den weiblichen Lebensmüden zur Erreichung ihres bedauerlichen Zieles gewählt wird. Auf die übrigen Todesarten: Erdrosseln oder Erwürgen, Schnitt in den Hals, Öffnen der Adern, Aufschneiden des Bauches und durch Anwendung anderer Mittel entfällt nur ein geringer Anteil, der 0,9 v. H. aller Selbstmorde nicht übersteigt.

Zeitschrift

für

Pädagogische Psychologie,

Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben

von

Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang VII. Berlin, Februar 1906. **Heft 5/6.**

Neuere Forschungen und Anschauungen über die Sprache des Kindes.

Von

Gustav Lindner.

Vortrag, gehalten am 19. August und 16. September 1905 im Lehrerverein zu Zschopau.

Als im Jahre 1856 der erste deutsche Bahnbrecher auf dem Gebiete der Kinderpsychologie, Berthold Sigismund,[1]) in seinem klassischen Buche „Kind und Welt" die berechtigte Klage erhob: „Wir wissen, wann die einzelnen Pflanzen blühen und fruchten, wann jeder Vogel mausert, wandert oder nistet, wie lange die oder jene ägyptische Königsfamilie regiert hat — und wir kennen unsere eigene Entwicklung nur so äußerst ungenau," da ahnte er gewiß nicht, daß nicht ganz ein halbes Jahrhundert später schon eine Literatur über die kindliche Geistesentwicklung existieren würde, die voll zu beherrschen, nicht einmal der Fachmann der Kinderpsychologie von sich wird behaupten können. Das Verdienst, in dieser

[1]) Die 1787 geschriebene kurze Abhandlung Dietrich Tiedemanns „Ueber die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern" kann mit Sigismunds Buche kaum verglichen werden.

Hinsicht Wandel geschaffen und das Interesse vieler Forscher auf den wichtigen Gegenstand gelenkt zu haben, gebührt in erster Linie einem deutschen Forscher, dem rühmlichst bekannten Verfasser der „Seele des Kindes", Wilhelm Preyer, dessen Buch ein grundlegendes Werk für die deutsche und auch für die ausländische Kinderpsychologie geworden ist. Sein epochemachendes Werk erschien gegen Ende des Jahres 1881. Daher beschränkt sich die kinderpsychologische Literatur im engeren Sinne des Wortes bis auf einige Ausnahmen auf die Zeit von 1881 bis zur Gegenwart, also auf die kurze Zeitspanne von etwas über 20 Jahren.

Bald nach Preyers Hauptwerk erschien Ostern 1882 meine durch Preyers Buch, wenn auch nicht angeregte, aber doch beeinflußte kleine Schrift: „Beobachtungen und Bemerkungen über die Entwicklung der Sprache des Kindes", die von Preyer liebenswürdig nachsichtig und günstig beurteilt wurde und als deren Fortsetzung mein Michaelis 1898 herausgegebenes Büchlein „Aus dem Naturgarten der Kindersprache" anzusehen ist, dessen Erscheinen Preyer zu meinem grossen Bedauern nicht mehr erlebte. Die fast durchgängig wohlwollende Beurteilung und die ausgiebige Benutzung meiner beiden Schriften von den angesehensten Forschern der Kinderpsychologie, oft auch ohne Nennung meines Namens, geben mir die Ueberzeugung, daß sie nicht fruchtlos geblieben sind. Von einigen Forschern sind sie sogar als besonders beachtlich hingestellt worden. Darum möge man es mir verzeihen, wenn ich im folgenden die neuere Literatur über die Sprache des Kindes, soweit ich sie für bemerkenswert halte, mit besonderer Bezugnahme auf meine eigenen Anschauungen Ihnen vorzuführen gedenke und daß ich mich auf die nach dem Jahre 1898 erschienenen Hauptwerke beschränke.

I.

Es sind besonders drei Forscher, die durch eigene Beobachtungen auf dem Gebiete der Untersuchung der kindlichen Sprachentwicklung Bemerkenswertes geleistet haben und deren Schriften mir in erster Linie der Beachtung wert erscheinen. Ich nenne sie in der Reihenfolge des Erscheinens ihrer Schriften und gedenke ihre Hauptschriften und ihre Stellung zu meinen eigenen Anschauungen von der Sache Ihnen im folgenden

genauer darzulegen, um dadurch ein Urteil darüber zu gewinnen, worauf bei der künftigen weiteren Erforschung der kindlichen Sprachentwicklung das Hauptaugenmerk zu richten sein werde.

Der erste unter ihnen ist ein junger Würzburger Doktor der Philosophie, Wilhelm Ament, der bei Erscheinen seines 13 Bogen umfassenden Buches „Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde" im Mai 1899 erst 22½ Jahre alt war und der daher nicht eigene, sondern nur fremde Kinder, nämlich in der Hauptsache die Kinder seines Onkels beobachtet hat, insbesondere seine nur 18½ Jahre als er selbst jüngere Base, Luise Buchner. Ob das über Luise geführte Tagebuch ganz von ihm selbst herrührt, was nach Lage der Dinge nicht gut anzunehmen ist, sagt er nicht; auch nicht, wer es geführt hat. Aber auch eine Anzahl anderer Kinder seines Verwandten- und Bekanntenkreises haben noch hier und da Berücksichtigung gefunden.

Der zweite Forscher ist nicht in erster Linie Beobachter, sondern vornehmlich Bearbeiter der Beobachtungen anderer. Es ist der Professor an der Universität Zürich,[2]) Ernst Meumann, ein ehemaliger Schüler Wundts, und seine Hauptschrift ist eine fünf Bogen umfassende Abhandlung „Die Sprache des Kindes". Sie ist 1903 erschienen und als Fortsetzung und Zusammenfassung der Abhandlung „Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde" anzusehen. Von ihr hat sie auch ganze Partien wörtlich herübergenommen. Diese erste, vorbereitende Schrift erschien 1902 im 2. Bande der Wilhelm Wundt von seinen Schülern gelegentlich seines 70. Geburtstages gewidmeten Festschrift.

Der drtite ist ein von Meumann zu seinen Beobachtungen veranlaßter Frankfurter Lehrer, Heinrich Idelberger, höchstwahrscheinlich ebenfalls ein Schüler Wundts, der in seinen Anschauungen und den Ergebnissen seines Forschens ganz mit Meumann übereinstimmt und seine Beobachtungen in der Hauptsache an seinem Sohne Kurt (im Alter bis zu zwei Jahren) und an einer Anzahl von Kindern seines Bekanntenkreises angestellt hat. Seine Abhandlung „Hauptprobleme

[2]) Seit Beginn des Wintersemesters 1905 Professor an der Universität Königsberg.

der kindlichen Sprachentwicklung" ist 1903/04 erschienen im 4.—6. Hefte des 5. Jahrganges der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene".

Alle drei stellen sich in einen deutlichen Gegensatz zu Preyer und mir, indem sie uns vorwerfen, daß wir, auf dem Standpunkte einer logischen Psychologie stehend, die ersten Worte des Kindes im wesentlichen als Begriffe auffassen, die durch Abstraktion auf Grund eines leichten Herausfindens der Aehnlichkeit von Wahrnehmungsgegenständen gewonnen seien und mit weitestem Umfange verwendet würden. So Idelberger, S. 256.

Noch stärker sind die Angriffe Aments gegen Preyer. Er macht ihm den Vorwurf, „daß er allgemeine Vorstellungen [soll wohl heißen Allgemeinvorstellungen, d. Verf.] und Begriffe als identisch setze und dadurch absolut verhindert werde, die psychologische und logische Entwicklung des Denkens überhaupt untersuchen zu können" (S. 15). Denselben Vorwurf erhebt er indirekt auch gegen mich und alle die, welche Preyers Methode gefolgt sind, so z. B. gegen Oltuszewski. Preyer hat sich leider gegen diesen Vorwurf infolge seines frühen Todes nicht rechtfertigen können und für mich hat es bisher an der Gelegenheit dazu gemangelt, zudem habe ich es auch nicht für dringlich nötig gehalten; denn jedermann, der Preyers Arbeit genau kennt, wird zugeben müssen, daß Preyer das Wort „Begriff" in seiner „Seele des Kindes" nur im psychologischen Sinne des Wortes, also nur in dem Sinne von „Allgemeinvorstellung", aber niemals im streng logischen Sinne gebraucht. Denn einen Begriff im logischen Sinne des Wortes, als einer Zusammenfassung aller wesentlichen Merkmale eines Gegenstandes, hat beim bloßen Aussprechen eines Wortes weder ein Kind, noch auch ein Erwachsener, ja nicht einmal ein Gelehrter und sei er selbst ein Professor der Logik. Ja, ich gehe sogar noch einen Schritt weiter und behaupte, daß überhaupt unsere ganze in der Sprache niedergelegte und mittels der Sprache verwendbare Begriffswelt nur den Wert von psychologischen Begriffen, also nur von Allgemeinvorstellungen hat. Und selbst unsere sogenannten logischen Begriffe sind im Laufe der Zeiten gewaltigen Veränderungen unterworfen, so z. B. die Begriffe Pflanze, wachsen, leben, Empfindung und ähnliche, die durch die immer tiefer gehenden

Forschungen merkliche Umwandlung erfahren haben und noch weiter erfahren werden.

Preyer wußte so gut wie Ament, daß Begriffe im logischen Sinne überhaupt nicht vorstellbar, also für ein Kind überhaupt nicht „begreifbar" sind; aber dennoch sind beide, die logischen und die kindlichen Begriffe, in der unvollkommenen menschlichen Sprache nur „Begriffe" und weiter nichts. Der ganze Angriff gegen Preyer besteht nur insofern zu Recht, als sich Preyer nicht besonders verwahrt hat gegen eine falsche Deutung seines Wortes „Begriff". Ich meinerseits habe das getan; denn ich habe stets und auch an den von Idelberger besonders namhaft gemachten Stellen das Wort Begriff mit den meine besondere Auffassung andeutenden Gänsefüßchen bezeichnet. Für mich handelt es sich bei diesem Angriffe mehr oder weniger nur um einen Wortstreit.

Ament setzt nun an Stelle der von mir und Preyer gemeinten Allgemeinvorstellungen des Kindes, die wir, dem gemeinen Sprachgebrauche folgend, als Begriffe im landläufigen Sinne des Wortes bezeichnet hatten (etwa in der Weise, wie man von einer Sache, die man noch nicht klar versteht, sagt: nun habe ich wenigstens einen „Begriff" davon), die sogenannten „Urbegriffe". Er meint, daß sie in intellektueller Beziehung weder Allgemeinbegriffe, noch Individualbegriffe seien, sondern in einer Weise verwandt werden, wie sie bei den Erwachsenen nicht mehr vorkomme. Er sagt wörtlich: „Ein Urbegriff ist die Bedeutung eines Wortes, welches mit einer undifferenzierten Vorstellung verknüpft ist" (Ament, S. 150). Wegen der mangelhaften Unterscheidung des Wortinhaltes können nach seiner Meinung diese ersten kindlichen Worte in sehr vieldeutiger Weise verwendet werden, die Art ihrer Verwendung nennt er „Wortverallgemeinerung". Das Hauptbestreben seiner ganzen Untersuchung der kindlichen Begriffswelt liegt für ihn nun darin, zu zeigen, daß die ersten Worte des Kindes Namen von grosser Allgemeinheit sind, mit welchen die verschiedensten Gegenstände bezeichnet werden können. Daher redet er, ganz gegen seine eigene Auffassung vom „Begriff", sogar von bedeutungslosen oder inhaltlosen Begriffen, obwohl er selbst den Begriff definiert als „die Wortbedeutung". Mit Recht weist ihm Idelberger diesen Mangel seiner eigenen Logik nach und macht ihm den Vorwurf, daß er „nicht bloß logisch bearbeitete

Vorstellungsgebilde, sondern alle Wortbedeutungen als Begriffe bezeichne und dadurch des Nachweises überhoben werde, wann und wie sich bei der Bildung der kindlichen Wortbedeutungen die logischen Funktionen betätigen," eine Aufgabe, der er sich um so mehr unterziehen mußte, als er ja die Entwicklung von Denken und Sprechen gerade untersuchen wollte. Für Idelberger ist Ament bei seiner Arbeit „auf halbem Wege stehen geblieben" (S. 257). Für mich liegt die Sache noch anders; denn ich vermag die Ansicht Meumanns und Idelbergers, wonach die ersten Worte des Kindes fast ausschliesslich und vorwiegend, ganz abweichend von der Sprache der erwachsenen Umgebung des Kindes, Ausdrücke des Begehrens und der Gemütsbewegungen des Kindes sind, auf Grund meiner eigenen Beobachtungen und auch auf Grund meines Nachdenkens über die Kindersprache nicht zu teilen, sondern ich sehe auch in ihnen schon Gebilde des Denkens des Kindes, also intellektuelle Vorstellungen.

Jeder Sprachbegriff, auch des Kindes, ist für mich zugleich ein Denkbegriff, d. h. ein psychisches Gebilde mit einem Denkinhalte und sei derselbe auch noch so dürftig und unbestimmt. Nach meiner Auffassung von der Sache erwirbt das Kind mit dem ersten richtig angewandten Sprachworte einen logischen Inhalt, und diesen Denkinhalt nenne ich trotz der Amentschen, Meumannschen und Idelbergerschen Angriffe auch heute noch „Begriff", weil er tatsächlich das Kind in den Stand setzt, die psychische Vorstellung von dem Gegenstande zu reproduzieren, d. h. den in sein Bewußtsein aufgenommenen Gegenstand mit Hilfe des Sprachlautes zu erfassen, also zu „begreifen" und weiter zu geben und dadurch für andere den Inhalt seines Seelenlebens mitteilbar zu machen.

Ich behaupte also gegenüber der neueren Richtung, daß das Kind mindestens von dem Tage ab, wo es das erste Sprachwort selbst gebraucht, ein denkendes Wesen wird, ja, ich bin sogar geneigt, diesen Zeitpunkt schon früher anzusetzen und zwar schon mit dem Tage, an dem es das erste Verständnis eines Wortes erwirbt, was das Kind durch Blickrichtung nach dem durch das Wort bezeichneten Gegenstande zu erkennen gibt.

Diesen meinen Standpunkt glaube ich schon vor 23 Jahren klar umschrieben zu haben in den Worten, die mir hier zu

wiederholen gestattet sein mögen (Beobachtungen, S. 25—26): „Wenn das noch nicht sprechende Kind das Gesicht des Vaters von dem fremder Personen unterscheidet oder beim Erblicken der gefüllten Milchflasche in die freudigste Aufregung versetzt wird [während um dieselbe Zeit die ungefüllte Milchflasche sein Mißbehagen erregt], so liegen darin wohl Spuren einer Verstandestätigkeit, nämlich die für jedes Denken unentbehrlichen Elemente: Vorstellungen oder Erinnerungsbilder derselben. Und wenn das Kind zum ersten Male die Frage: Wo ist das Ticktack? durch Kopfwendung oder Blickrichtung beantwortet, so ist auch hierin Verstandestätigkeit enthalten, nämlich die einer überlegten Bewegung. Aber wenn es zum ersten Male beim Hören einer Taschenuhr ausruft: „Ticktack!" und dabei an die Wanduhr blickt, was bei meinem Kinde im 12. Monat geschah, so hat es damit den ersten, wenn auch noch so leeren und unklaren Begriff gebildet."[3]) Hätte Ament diese Stelle gekannt, so hätte er mich schwerlich als einen Gegner seiner eigenen Anschauungen von dem „Begriffe" bezeichnen können, denn sie enthält tatsächlich seine Lehre von den Urbegriffen des Kindes.

Und auch Meumann hätte es nicht wagen können, mich mit Preyer zusammen als einen Vertreter der logisch-begrifflichen Auffassung der ersten Kinderworte hinzustellen, wenn er meine von Preyer wesentlich abweichende Anschauung über das Verhältnis von Sprechen und Denken gekannt hätte, die im Anschluß an die eben zitierte Stelle folgendermaßen lautet: „Darin geben wir Preyer vollständig recht, daß die Benennung (d. h. der Gebrauch des ersten kindlichen Wortes, durch welches es einen Gegenstand benennt) nicht zur Bildung des Begriffes führte, sondern nur ein äußeres Zeichen der im Denken vollzogenen Abstraktion war, gewissermaßen die Zusammenfassung des Denkprozesses; aber ohne dieses äußere Zeichen wäre eben kein Mensch imstande, den seelischen Prozeß zu verfolgen und ein Bewußtsein davon zu bekommen. Auch das von Preyer für eine Begriffsbildung ohne

[3]) Schaefer, der Herausgeber der 5. u. 6. Auflage von Preyers „Seele des Kindes", macht zu dieser Stelle die Bemerkung: „Es hat nicht den ersten Begriff gebildet, sondern es hatte vorher schon den Begriff und benannte ihn nur zum ersten Male." (S. 235, 6. Aufl.) Den Beweis für seine abweichende Meinung bleibt er schuldig und muß ihn auch schuldig bleiben.

Sprache angeführte Hauptbeispiel, wonach sein 11 Monate altes Kind, das bisher nur gewohnt war, beim Hinausgetragenwerden das Wort atta in der Bedeutung für „fort" zu gebrauchen, eines Tages dieses Wort beim Verschwinden des Lichtes geäußert habe, ist ein Beweis für unsere Behauptung. Wie hätte Preyer den Vollzug einer Begriffsbildung in seinem Kinde wissen können, wenn sich dieses nicht des Wortes atta bedient hätte? Wir bezweifeln daher, daß es vor der Erwerbung der Sprache eine Denktätigkeit im Sinne von Begriffsbildung gibt, aber keineswegs, daß bei Erwachsenen ein Denken ohne Sprache stattfinden kann, was schon durch die merkwürdige Tatsache bezeugt wird, daß, wenn wir unseren Gedankenablauf eine Zeitlang nicht beobachtet haben, wir uns im Augenblicke der Wiederbeobachtung desselben bei Vorstellungsmassen befinden, deren Auftauchen in der Seele uns ganz unerklärlich erscheint. Aber dieses unbewußte Denken ohne Sprache ist so verworren, daß es nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauche nicht wohl den Namen „Denken" verdient. Etwas Neues fügt das Wort allerdings zu dem in der Seele bereits gebildeten Begriffe nicht hinzu, es erhebt ihn nur, wie Fichte schon treffend hervorgehoben hat, in den Kreis der Mitteilbarkeit. Aber welch ein eminenter Fortschritt für das ganze Menschengeschlecht liegt gerade darin, daß der erste Gedanke und nach ihm alle weiteren durch die Sprache mitteilbar wurden!" Ich mußte leider diese Stelle in voller Ausdehnung anführen, um die Frage stellen zu können, ob Idelberger berechtigt war zu der Behauptung, daß nach meiner Auffassung das Kind, „längst ehe die Sprache beginnt, im Besitze aller logischen Funktionen: der Begriffs-, Urteils- und Schlußbildung" ist (256).

Von diesem, meinem Standpunkte aus, nach welchem ich schon im ersten vom Kinde selbsttätig gebrauchten Worte eine Bedeutung, also einen Inhalt erblicke, wird man auch die Art als berechtigt anerkennen müssen, in welcher ich die kindliche Sprachentwicklung in drei Stufen geteilt habe, nämlich in die der bloßen Lauterzeugung oder Schallnachahmung ohne den Zweck der Mitteilung innerer Zustände, d. h. seelischer, im Gegensatz zu den rein körperlichen, die ich kurz als physiologische Stufe bezeichnet habe, sodann in die Stufe beginnenden Sprachverständnisses, die ich kurz

und in einem besonderen Sinne als logische bezeichnete, und in die Stufe des eigentlichen Sprechenlernens, der ich des Ebenmaßes der Benennung wegen den kurzen, aber nicht ganz bezeichnenden Namen der „philologischen" (das Wort in Anführungszeichen geschrieben!) beilegte.

Der auf dem Gebiete der Kinderforschung rühmlichst bekannte Berliner Arzt, Dr. Hermann Gutzmann, macht mir den Vorwurf, daß ich damit „aus der gewöhnlichen Einteilung der Sprachentwicklung vollkommen herausfalle" (Archiv für Psychologie 1. Band, S. 12 vom Jahre 1903), während er selbst ebenfalls drei Stufen der Sprachentwicklung des Kindes unterscheidet, die er als die des Schreiens, des reflektorischen Lallens und des bewußten Lallens oder der Nachahmung bezeichnet, und zwei Seiten weiter unten ebenfalls drei Entwicklungsperioden von Oltuszewski und Sikorski angibt, die sich mit meinen — abgesehen von dem Wortlaute der Bezeichnung — fast vollständig decken, nämlich 1. die ursprüngliche Sprache, 2. die Entwicklungsperiode der Sprachgedächtniszentren, 3. die selbständige Sprache; und 1. die Periode der Erlernung der Laute, 2. das Verstehen der Wörter und 3. die Aussprache der Wörter. Offenbar hat Gutzmnan bei Niederschrift dieser letzten Einteilung ganz vergessen, was er über meine Sonderstellung in dieser Hinsicht geschrieben hatte. Uebrigens deckt sich meine Dreiteilung auch mit der Zwei- oder Vierteilung Meumanns, der zwei Vorstufen und zwei eigentliche Stufen der kindlichen Sprachentwicklung unterscheidet, nämlich als Vorstufen die des spontanen Lallens und die der Nachahmung fremder Laute und als eigentliche Stufen: die onomatopoetische und die des Erlernens vorgesprochener Worte.

Im deutlichen Zusammenhange mit jenen bisher erwähnten Angriffen gegen Preyers und meine Auffassung von der Bedeutung der ersten Kinderworte erheben nun Meumann und Idelberger einen anderen, ebenso wichtigen prinzipiellen Vorwurf gegen die Brauchbarkeit unserer Beobachtungen, den Idelberger klar und bündig in folgenden Worten ausspricht: „In den bisherigen Erörterungen über die Entwicklung der Kindersprache hat man das Verhältnis des emotionell-volitionalen Lebens zum intellektuellen Leben beim Kinde in dieser Zeit sehr mit Unrecht ganz unberücksichtigt gelassen" (S. 247). Er wirft uns also vor, daß wir das Gefühls- und Triebleben des

Kindes gegenüber seinem Verstandesleben für die Sprachentwicklung unterschätzt, ja sogar unbeachtet gelassen haben. Diesen Vorwurf erhebt er ebensosehr gegen Herrn Ament, der sich diesmal in unserer Gesellschaft befindet und dessen Verteidigung ich ihm selbst überlasse. Dieser, zuerst von Meumann gegen uns erhobene Vorwurf soll nun von Idelberger durch sein Tatsachenmaterial, d. h. durch seine Beobachtung des eigenen und einer Anzahl fremder Kinder bewiesen werden.

Zur Begründung seiner Anklage schickt Idelberger zunächst einleitungsweise eine Stichprobe seiner Beobachtungen über das Verhältnis des Gefühls- und Willenslebens zum Vorstellungsleben beim Kinde voraus. Sie ist höchst interessant und überaus charakteristisch für die Art, wie man in der Schule der experimentellen Psychologie schon die früheste Geistesentwicklung durch scheinbar exakte Versuche festzustellen unternimmt. Die eine volle Stunde währende Untersuchung von Idelbergers 334 Tage (also 11 Monate) altem Söhnchen Kurt geht in folgender Weise vor sich: Vater und Mutter begeben sich mit dem Söhnchen in die eine Treppe höher gelegene Wohnung der ihnen befreundeten Kaufmannsfamilie Stahl, wo Frau Stahl und deren ebenfalls der Beobachtung zu unterwerfendes Töchterchen Gertrud anwesend sind. Dieses Kind ist reichlich ½ Jahr älter als jenes, um dessen Beobachtung es sich in erster Linie handelt.

Hier wird nun von Idelberger in Gegenwart von den beiden Müttern ein genaues Protokoll aufgenommen, dessen Teile immer eine Beobachtungsdauer von 10 Minuten umfassen. Ich kann es mir nicht versagen, Ihnen ein solches Stück des Beobachtungsprotokolls mitzuteilen und wähle dazu die ersten 10 Minuten der Beobachtung: „Kurt will ein hölzernes Milchkännchen (Spielzeug) haben — zeigt mit freudiger Miene nach dem Licht — will vom Schoß der Mama auf den Boden — will an den Ofenschirm — jauchzt vor Freude: ei, ei! — rückt am Stuhl hin und her — nimmt das vorbezeichnete Milchkännchen in die Hand — sieht verwundert in das dunkle Schlafzimmer (die Tür zu demselben war von Frau Stahl geöffnet worden) — wirft das Milchkännchen weg — ruft vor Freude: hei! — will laufen — geht ins Schlafzimmer und lacht — sieht mich an und lacht laut — bläst vor Vergnügen — spricht

„dada" vor Vergnügen — spricht „ö — ö" als Ausdruck eines Begehrens (der Gegenstand seines Begehrens konnte in der Eile nicht festgestellt werden) — will aufgehoben werden, nachdem man ihn vorher auf den Fußboden gesetzt hat — zerrt und drückt an einem Stuhl, daß er vor Anstrengung schnauft — nimmt das hölzerne Milchkännchen in die Hand — legt es wieder zur Seite — greift nach dem Oelkännchen an der Seite der Nähmaschine."

In genau derselben Weise werden nun die weiteren 50 Beobachtungsminuten von Idelberger geschildert, so daß die Darstellung reichlich drei Druckseiten füllt. Was lehren sie ihm nun? 1. daß die Gefühls- und Willensäußerungen des Kindes außerordentlich zahlreich und vielgestaltig sind, 2. daß das intellektuelle Leben des Kindes noch sehr zurücktritt und seine Wahrnehmungen sehr primitiver und oberflächlicher Art sind, was er einerseits aus der Kürze der Sinnesreize und andererseits aus der psychophysischen Unentwickeltheit des Kindes in diesem Alter folgert.

Ich muß nun Idelberger entgegnen, daß er mir mit seiner protokollarischen Feststellung durchaus nichts Neues gesagt hat. Denn, daß im frühesten Kindesleben die Triebe und Affekte einen großen Teil des Seeleninhaltes ausfüllen, ist nicht bloß für den Forscher, sondern auch für den gemeinen Mann, der je mit Kindern Umgang gepflogen und sie nur einigermaßen beobachtet hat, eine längst bekannte und ausgemachte Tatsache. Damit ist aber noch durchaus nicht der Beweis geführt, daß auch die ersten spontanen sprachlichen Aeußerungen des Kindes, also die ersten, vom Kinde selbst erworbenen Sprachbegriffe (oder sagen wir lieber Worte, um nicht mißverstanden zu werden) vorwiegend der Befriedigung seines Gefühls- und Trieblebens dienen müssen. Ich habe schon vor 23 Jahren darauf hingewiesen, daß das Kind mittels des Schreiens und der Gebärdensprache seine Triebe in so zweckentsprechender Weise befriedigen und seine Affekte in so unzweideutiger Weise zum Ausdruck bringen kann, daß es sich um dieses Zweckes willen nicht verlohnt, die Riesenarbeit der Sprachaneignung zu vollziehen, daß vielmehr das Kind sich die Wortsprache aneigne, vermöge eines ererbten physiologischen Triebes, der zur Entwicklung seines Sprachapparates treibt, weil es das unabweisbare Bedürfnis nach Mit-

teilung seines Seeleninhalts empfindet, sodann, weil es von seinem Geselligkeits- und Nachahmungstriebe zur Spracherwerbung unwiderstehlich angehalten wird, und endlich, weil es auf Grund einer anfangs dunklen, aber durch den Erfolg seiner Bemühungen immer klarer werdenden Erkenntnis von der Bedeutung der Sprache überzeugt, im eigenen bewussten Willen einen mächtigen Antrieb zur Sprachaneignung besitze (Beobachtungen S. 11). Diese meine Ansicht hatte ich auch durch eine ganze Anzahl von Beobachtungen zu erhärten gesucht. Leider hat man von seiten der Anhänger jener neueren Anschauungen meine Aufstellungen nicht zu widerlegen versucht, sondern an ihre Stelle einfach andere gesetzt.

Was nun aber die Methode der Idelbergerschen Untersuchungen anlangt, so muß ich mich gegen sie ganz entschieden aussprechen. Ich halte es durchaus nicht für erlaubt, in dieser Weise mit dem kleinen Kinde zu experimentieren. Schon, daß das Kind in einem fremden Wohnraume zu abendlicher Zeit — diese psychogenetische Untersuchung fand am 4. Januar 1903, abends von 6—7 Uhr statt — wo normalerweise Kinder dieses Alters schon der Abendruhe zugeführt zu werden pflegen, von einer ganzen Anzahl von Personen scharf beobachtet und jede seiner Körperbewegungen unablässig fixiert und verfolgt wird, halte ich mindestens für bedenklich und würde meine eigenen Kinder dazu nicht hergegeben haben. Ich habe meine beiden beobachteten Kinder niemals in diesem Sinne zu „Versuchskaninchen" gemacht und trotzdem vieles, was für mich von wissenschaftlichem Interesse war, feststellen können oder, wo ich es nicht mehr mit aktenmäßiger Sicherheit konnte, lieber auf die Sache verzichtet. Nicht eine einzige der von mir gesammelten Beobachtungen ist je in Gegenwart des beobachteten Kindes aufgezeichnet worden. Meine Tochter, das zuerst beobachtete Kind, hat niemals eine Ahnung davon gehabt, daß sie von mir eingehend beobachtet wurde und daß auch ihre Umgebung angewiesen war, auf alle ihre sprachlichen Aeußerungen besonderer Art genau achtzugeben und mir Mitteilung davon zu machen, und als sie dann, im Alter von 8 Jahren, Zeugin geworden war von meiner Beobachtung ihres dreijährigen Bruders und eines Tages diesem gegenüber die Aeußerung hatte fallen lassen: „Wenn Du dummes Zeug redest, das schreibt der Papa auf," da habe ich sie nicht bloß

ernstlich verwiesen, sondern alles getan, um jenes Wort, dessen für mich unliebsame Wirkung ich zu beobachten Gelegenheit hatte, aus dem Gedächtnisse des zu beobachtenden Kindes zu tilgen. Nur solche Beobachtungen, bei denen das Kind sozusagen völlig neutral ist, halte ich für einwandfrei und zur Feststellung des Tatbestandes der geistigen Entwicklung des Kindes für geeignet. Wieweit ich selbst das Experiment angewandt habe, ist aus meinen beiden Schriften zu erkennen; denn die Ergebnisse der wenigen Experimente sind mitgeteilt und verwertet worden.

Nun wundere ich mich freilich nicht, dass Professor Münsterberg an der Harwarduniversität in Cambridge, auch ein Schüler Wundts, sagen konnte, „er habe an seinen zwei kleinen Kindern niemals auch nur ein einziges Experiment gemacht; ja, er beobachte sie gar nicht einmal vom psychologischen Standpunkte aus." Ich konnte das damals nicht verstehen und habe ihn darob angegriffen, heute würde ich es nicht mehr tun. Auch eine Bemerkung Meumanns ist mir nun verständlich, obwohl sie meinen eigenen Erfahrungen bezüglich der Kinderbeobachtung widerstreitet, nämlich die, daß „psychologisch beobachtete Kinder ihre Sprache zu verfrühen pflegen gegenüber anderen normalen Kindern" (M., Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde, S. 67). Ja freilich, wenn man sie merken läßt, daß auf ihre sprachlichen Aeußerungen irgend etwas ankommt, dann ist es nicht nur nicht schwer, die Entwicklung ihres Geisteslebens nach Art eines Treibhausgärtners durch äußere Antriebe zu verfrühen, sondern es ist rein unmöglich zu verhüten, daß dies geschehe.

Aber diese Beobachtungen Idelbergers, die ihm die Grundlage gewähren sollen für den Beweis, daß die kindliche Sprache nicht intellektuellen Antrieben, sondern Antrieben des Gefühls- und Willenslebens folge, genügen ihm nicht. Er sucht sich eine breitere Grundlage für seine Lehre zu schaffen, indem er auch noch besondere Untersuchungen anstellt über die Energie der Aufmerksamkeit des Kindes. Er macht zu diesem Zwecke wiederum einstündige Experimente mit seinem Kinde, diesmal aber in der eigenen Wohnung, also nicht in fremder Umgebung wie bei jenen Beobachtungen. Die erste der vier mitgeteilten Versuchsreihen ist am 5. Januar 1903 gewonnen, also einen Tag nach jenen oben mitgeteilten Be-

obachtungen, die drei anderen sind 2, 6 und 13 Tage später ermittelt, also immer noch an einem im 12. Lebensmonat stehenden Kinde; denn er will ja die Frage beantworten: „Wie lange vermag das Kind im 12. Lebensmonate irgendwelchen Dingen oder Vorgängen seine Aufmerksamkeit ohne Unterbrechung zuzuwenden?" (248.) Er verfährt in folgender Weise: 1. läßt er ein selbstlaufendes Blechmäuschen beobachten, 2. eine Taschenuhr, Taschenmesser, Brennglas, Photographie, 3. ein vom Kinde nicht gesehenes Klavier im Nebenzimmer spielen, um die Dauer des Eindruckes von Gehörreizen zu ermitteln, 4. läßt er das Kind am Oberschenkel streicheln zur Ermittlung der Dauer des Eindruckes von Tastreizen und 5. läßt er die Mundstellung der Erwachsenen beim Vorsprechen beobachten. Jeder dieser Versuche wird in der kurzen Zeit einer Stunde fünf- oder dreimal wiederholt, so daß wir es im ganzen mit 19 Versuchen in Zeit von 60 Minuten zu tun haben. Alle Versuche werden genau gebucht, außer von Idelberger selbst, noch von seiner Gattin und seinem mitanwesenden Vetter. Ich muß es mir versagen, sie wiederzugeben; denn sie füllen zwei Druckseiten. Nur soviel will ich bemerken, daß die Dauer der Aufmerksamkeit im ersten Falle, dem Vorführen des laufenden Blechmäuschens, zwischen 3 und 18 Sekunden schwankt und die fünf Versuche dieser Art folgende Reihe zeigen: 10, 10, 18, 8, 3; beim zweiten Versuche: der Taschenuhr ist sie 20 und 4, beim Taschenmesser 5, beim Brennglas ebenfalls 5 und bei der Photographie 10; das tönende Klavier beobachtet das Kind 25, 22 und 22 Sekunden lang unverwandt, das Streicheln am Oberschenkel 30, 8, 8 und die Mundstellungen der Sprechenden 9, 12, 5, 8 und 16 Sekunden lang (die beiden letzten Versuche gehören allerdings nicht derselben, sondern einer zwei Monate früheren Sitzung an).

Was mich bei diesen Versuchen besonders interessiert, ist die Tatsache, daß man dabei das kindliche Interesse durchaus nicht f r e i sich betätigen läßt, sondern in spanische Stiefeln zwängt; denn als Kurt nach dem 5. Versuche mit dem selbstlaufenden Blechmäuschen bestrebt ist, das „Tierchen" zu begreifen, wie es natürlich jedes normal veranlagte Kind in solchem Falle tun würde, manche vielleicht schon beim ersten Versuche, da wird ihm das unmöglich gemacht. Wie schade war das und wie ganz andere Ergebnisse würde ein f r e i e s

Spiel des Kindes mit dem Gegenstande seines Interesses bezüglich der Dauer seines Interesses gezeigt haben! Wer, wie ich, beobachtet hat, daß das in der Wiege liegende 6 Monate alte Kind, sich selbst überlassen, bis zur Dauer einer Stunde mit seinen Füßchen oder mit der leeren Milchflasche oder mit der leise tönenden Kinderklapper oder mit einem Blatt Papier, das immer wieder nach allen Seiten gedreht und gewendet wird, spielt und immer wieder und unermüdlich spielt, der hat allerdings eine andere Auffassung von der Dauer der Aufmerksamkeit des kleinen Kindes, als sie Idelberger durch seine wissenschaftlichen Versuche ad hoc bekommen konnte und wird sich trotz Idelbergers exakt angestellten Versuchen in seiner Meinung von der Seele des Kindes und den intellektuellen Neigungen und Anlagen derselben nicht beirren lassen. Gewiß hat manche aufmerksam beobachtende Mutter ähnliche Erfahrungen bezüglich der Dauer der Aufmerksamkeit ihres Kindes machen können als ich, und den erwachenden Kindergeist staunend zu bewundern Gelegenheit gehabt.

Haben wir nun im bisherigen die Grundlage kennen gelernt, auf welcher die neuere Richtung in der Erforschung der Kindersprache ihre Beobachtungstatsachen gesammelt und von welcher aus sie in den ersten Worterwerbungen des Kindes Aeußerungen des Gefühls- und Trieblebens erblickt hat, aber nicht, wie die „logisch-begrifflichen" Interpreten es getan, Aeußerungen des kindlichen Verstandeslebens, so gilt es nun, an der Hand ihres eigenen Beobachtungsmaterials den Nachweis zu führen, daß die von ihnen gesammelten Tatsachen sich ebensogut von unserem Standpunkte aus erklären lassen oder, wie sie in schönem Gelehrtendeutsch sagen würden, daß sie sich ebensogut als intellektuelle, nämlich als apperzeptive oder assoziative Gebilde ansehen lassen und daß die von ihnen behauptete spätere „Intellektualisierung" wirklich schon in den ersten Kinderworten zu erkennen ist.

Ich nehme dazu das erste an Kurt Idelberger beobachtete Wort, könnte aber ebensogut jedes andere der 19 von Idelberger genau verfolgten und beobachteten ersten Worte seines Kindes benutzen. Es war nicht, wie bei meinem ersten Kinde (das das Wort appn für essen im 14. Monate als erstes Wort brauchte), ein Wort, das ihm zur Befriedigung seines Eßbedürfnisses behilflich sein konnte, also gewissermaßen dem

praktischen Gebrauche angehörte, auch nicht, wie bei meinem zweiten Kinde, ein Wort sehr allgemeinen Inhaltes (nämlich da, de oder ded, das die Bedeutung des neutralen Artikels hatte und somit für jeden Gegenstand seiner lebhaften Wahrnehmung oder seines erregten Gefühls und Begehrens gebraucht werden konnte und im 12. Monat erworben wurde), sondern es war bei Idelbergers Kind ein onomatopoetisches, von dem Kinde oft schon gehörtes, aber noch nicht gesprochenes, das am 251. Tage zum ersten Male selbständig ausgesprochen wurde, nämlich das Wort wauwau. Das Kind spricht in Gegenwart des Vaters dieses Wort beim Anschauen eines kleinen Porzellanhündchens, ohne daß ihm bei dieser Gelegenheit das Wort vorgesagt worden war. Selbstverständlich will es das Hündchen haben; denn es reckt mit den Aermchen danach, und das tut es noch wiederholt an demselben und an verschiedenen anderen Tagen.

51 Tage später gebraucht das Kind dasselbe Wort beim Anschauen der Abbildung eines kleinen Nähtischchens. Eine Erklärung dieser verblüffenden Tatsache fehlt bei Idelberger. Es ist für mich schlechterdings ausgeschlossen, daß zwischen dem Nähtischchen und dem Worte wauwau für das Kind gar keine Beziehung stattgefunden haben sollte, welche es aber war, vermag ich natürlich nicht zu sagen, das zu ergründen, wäre Idelbergers Aufgabe gewesen. Denn daß das Kind ohne eine innere Nötigung seines Denkens das Nähtischchen und den „Wauwau" miteinander in Verbindung bringt, ist für mich auf Grund meiner an meinen beiden Kindern gemachten Beobachtungen ein unbestreitbares Axiom. Vielleicht hat es sein eigenes porzellanenes Hündchen, das für gewöhnlich seinen Platz auf dem Büfett des guten Zimmers hatte, doch einmal auf dem Nähtischchen der Mutter gesehen und in Erinnerung daran einen Satz aussprechen wollen, der dieses besagte. Denn das schlechthin Ungereimte ist beim Kinde ebensowenig, ja ich möchte fast sagen, noch viel weniger möglich als bei dem seiner Sinne und seiner Rede völlig mächtigen normalen Erwachsenen.

Beachten wir aber die weiteren Aufzeichnungen!

5 Tage später hört das Kind einen Hund im Hofe bellen und spricht dabei sein wauwau. Dann spricht der Knabe dieses Wort beim Anblick des Bildes der Großeltern, seines Schaukel-

pferdes und der Wanduhr. Auch hier ist sicher eine Veranlassung im Erfahrungsleben des Kindes vorhanden gewesen, die zu ergründen eine dankbare Aufgabe des Beobachters gewesen wäre. Denn daß das Kind die genannten Personen und Dinge von dem „Wauwau" nicht habe unterscheiden können, das dürfte wohl auch Idelberger nicht anzunehmen geneigt sein.

80 Tage nach dem erstmaligen Aussprechen des Wortes spricht das Kind dieses Wort wieder aus beim Anschauen einer Pelzboa mit Hundekopf. Hier sieht man ja deutlich die innere Veranlassung dazu. Aber an demselben Tage spricht es dieses Wort auch aus beim Anschauen einer Pelzboa ohne Hundekopf. Auch dies hat für mich gar nichts Befremdendes und braucht nicht auf einer Verwechslung beider Dinge zu beruhen. Das Kind wollte damit vielleicht sagen: „Dies Ding ist dem anderen Dinge, das ich heute schon gesehen habe, ähnlich" (natürlich nicht mit diesen Worten, sondern nur dem Sinne nach), oder: „An diesem Dinge fehlt der Hundekopf" (ebenfalls nur dem Sinne nach). Denn der Begriff des F e h l e n s ist dem Kinde ja längst geläufig, weil vielmal e r l e b t, ohne daß es ihn deswegen a u s s p r e c h e n kann. Die Pelzboa o h n e Hundekopf reproduzierte wahrscheinlich in seiner Seele das Bild der Pelzboa m i t Hundekopf.

Wieder 3 Tage später gebraucht der Junge das Wort für einen pfeifenden Gummimann, den er dem Vater hinreicht, damit er ihn pfeifen lassen solle. Hier dürfte der Klang die Veranlassung zur Reproduktion des Wortes wauwau gewesen sein. Sein Wort sollte vielleicht heißen: „Das Ding macht es ähnlich wie ein „Wauwau", oder: „Mache es einmal, wie es der „Wauwau" macht!" und ähnliches.

Abermals 3 Tage später zeigt er verwundert auf Mamas goldene Brosche und die Knöpfe am Jackett und ruft dazu sein wauwau. Hierbei vermute ich, daß er einmal eine Brosche oder Knöpfe mit Hunds- oder Tierköpfen gesehen hat, ohne daß es die Eltern bemerkt haben und dadurch zur Aeußerung seines an sich befremdlichen Ausdruckes gekommen ist.

Wiederum 4 Tage später stößt er dieselbe Lautverbindung aus beim Anblick der gekräuselten Halsbinde seines Vaters. Auch hierbei ist sicher eine ungenaue Wahrnehmung des Kindes die Veranlassung gewesen, deren Erforschung vielleicht geglückt wäre, wenn man ihr nachgespürt hätte. Aber selbst

wenn das nicht gelungen wäre — oft gelingt es auch dem aller-aufmerksamsten Beobachter des Kindes nicht, alle kleinen Erlebnisse des Kindes zu überwachen und zu kontrollieren — nehme ich doch auf Grund meiner Beobachtung des kindlichen Seelenlebens an, daß zwar die kindlichen Denkoperationen und die ihnen entsprechenden sprachlichen Aeußerungen wegen der mangelnden Erfahrung des Kindes an Genauigkeit und Schärfe zuweilen sehr weit von denen Erwachsener abstehen, daß sie aber niemals schlechthin ungereimt und widersinnig sind, solange nicht das Kind einen bloß spielenden und schalkhaften, seine Umgebung irreleitenden Gebrauch von seiner Sprache macht, was aber der erfahrene Beobachter in der Regel sehr leicht beurteilen kann.

Beinahe 2 Monate später spricht das nunmehr 13 Monate alte Kind sein Wort für den Hund beim Anblicken der schwarzen Vorhemdknöpfchen des Vaters und zwar mit dem Ausdruck des höchsten Staunens. Auch hier haben wir es sicher mit einer logischen, wenn auch unbegreiflichen Leistung des Kindes zu tun, für deren Wiedergabe dem Kinde kein besseres Wort zur Verfügung stand, deren Zusammenhang mit früheren Erlebnissen in der Seele des Kindes wir aber erkennen würden, wenn uns der ganze Seeleninhalt des Kindes bekannt wäre.

Tags darauf ruft das Kind, wenn es einen Hund auf der Strasse sieht, voll Freude sein „wauwau", oder es reckt sein Händchen nach dem Fenster und spricht in bittendem Tone sein „wauwau" aus, weil es den Hund im Hofe sehen will. Einen Monat später spricht es dieses Wort mit erstauntem und freudigem Gesicht, sobald es Hunde und Knöpfe sieht. Auch das Badethermometer hält es 5 Tage später dem Vater mit demselben Worte hin, sodann bezeichnet es Perlen am Kleide mit demselben Worte. Und im 15. Lebensmonate spricht der Knabe dieses Wort wiederholt aus, wenn er sein Tuchhündchen haben will.

In einem „Nachtrage" (443) erwähnt Idelberger noch, daß der 15 Monate alte Kurt seine braunen Pelzschuhe so benannte. Er vermutet, daß die braune Färbung, ich dagegen, daß der Pelz des „Wauwaus" die Veranlassung abgegeben habe. Bald darauf wird das neugeborene Brüderchen des Kindes lachend und mit dem Finger deutend als „Wauwau" begrüßt. Da sieht man ja deutlich schon den kleinen Schelm in Kurt

Idelberger. Und von dem 19 Monate alten Kinde werden die Tiere des Zoologischen Gartens, natürlich nur die zu den Hunden und Katzen gehörigen großen Tiere, als „Wauwau" bezeichnet.

Dies ist in Kürze die Geschichte und der Bedeutungswandel des ersten Wortes von Idelbergers Knaben. Es würde zu weit führen, auch alle übrigen einer ähnlichen Analyse zu unterziehen, obwohl sie genau ebenso geeignet sein würden, zu zeigen, daß gar manche Aeußerung in der ersten Kindersprache den ganzen Scharfsinn des Beobachters herausfordert, wenn er auch nur ein einigermaßen klares Bild von dem Gedanken, den das Kind mit seinen Worten verbindet, oder wie es Meumann nach Steinthals Vorgange nennt, von der inneren Sprachform des Kindes gewinnen will. Aber auch das andere würde sich aus ihnen ergeben, daß weder die ersten Worte des Kindes selbst, noch auch ihre Verwendung vorwiegend dem Gefühls- und Willensleben des Kindes dienen, sondern vielleicht in demselben Maße dem Bedürfnisse nach Mitteilung seiner Wahrnehmungen und seinem Triebe zur Geselligkeit und zu geistiger Unterhaltung, also der Bildung seines Verstandes und seiner Gedankenwelt entspringen.

Auch die an den übrigen, von Idelberger beobachteten Kindern gesammelten Tatsachen lehren dasselbe über die ersten Wortbedeutungen des Kindes.

Welche Folgerungen zieht nun Idelberger aus seinen Beobachtungen? Zuerst die: Das Kind gebraucht seine ersten Worte beim Anblick der allerverschiedenartigsten Dinge. Er bemerkt kritisierend wörtlich dazu: „Preyer und Lindner würden nun vielleicht in diesem Falle sagen, das Kind habe einen Begriff von großer Allgemeinheit gebildet" (278). Sie können es mir bezeugen, daß ich das nicht gesagt habe, sondern daß meine mutmaßlichen Erklärungen der sonderbaren Tatsachen ganz andere waren. Und auch von Preyer bin ich überzeugt, daß er ähnliches gefolgert haben würde. Ohne also unsere Gedanken recht erraten zu haben, widerlegt er sie dann mit folgenden Worten: „Diese Interpretation erweist sich als durchaus falsch." Die Gründe dafür sind folgende: Die Dauer und Energie der kindlichen Aufmerksamkeit seien absolut ungenügend zur voll-

ständigen Auffassung der Analyse der Wahrnehmungsobjekte, wie er durch seine Versuche gezeigt habe.

Ich habe schon oben gezeigt, daß mir seine Versuche sehr wenig beweisen, will aber hier nicht unterlassen hinzuzufügen, daß das Kind, sofern es körperlich und geistig gesund ist, fortwährend, auch wo es von uns unbeobachtet ist, damit beschäftigt ist, die Gegenstände seiner Wahrnehmung zu betrachten und zu erforschen im besten Sinne des Wortes, und daß es in einer Zeit, wo es sein erstes selbständiges Wort bildet, schon lange Zeit hindurch diese mühevolle Geistesarbeit mit einigem Erfolg geleistet haben muß, wie uns seine sprachlichen Leistungen oft zu unserer eigenen Ueberraschung bezeugen. Idelberger würde das auch gefunden haben, wenn er meine Beobachtungen ein wenig von meinem Standpunkte aus durchdacht hätte und nicht nach seiner vorgefaßten Meinung über die Bedeutung der ersten kindlichen Worte überhaupt.

Darum kommt er auch leicht zu seiner zweiten Folgerung, daß die kindlichen Worte „lediglich dem Ausdruck von Gefühlen und Begehrungen dienen, also Wunschwörter sind“ (279). Meumann folgend, konstruiert er eine dreifache Funktion der Sprache, nämlich des Ausdruckes, der Mitteilung und der Bezeichnung psychischer Inhalte. Beim Erwachsenen falle diese dreifache Funktion normalerweise immer zusammen, beim Kinde dagegen seien die einzelnen Elemente noch getrennt. Seine ersten Worte würden lediglich zum Ausdruck von Gefühlen und Begehrungen verwandt, ohne das Bewußtsein des Kindes von einer Mitteilung an seine Umgebung und ohne eine Bezeichnung. Das ist für mich weiter nichts als eine unbewiesene Behauptung, der meine Beobachtungen sämtlich widersprechen und die durch die Beobachtungen Idelbergers nicht gestützt wird. Woher weiß Idelberger, daß das beim Anblick des „Wauwau“ in freudige Aufregung geratene Kind sein erstes Wort nur für sich selbst und ohne jede Rücksicht auf seine Umgebung ausgerufen hat, nachdem es dieses nämliche Wort wohl hundertmal von seiner Umgebung gehört und als Bezeichnung für den Hund brauchen gelernt hat? Woher weiß er, daß es die Sprache, die es schon seit einem Jahre umflutet und deren Gebrauch zu beobachten es stündlich Gelegenheit gehabt hat, auf einmal

für sich neu erfindet zu einem von seiner ganzen Umgebung abweichenden und absonderlichen Gebrauche? Damit soll natürlich nicht geleugnet sein, was er weiter unten behauptet: „Eine Prävalenz (soll heißen Ueberwiegen) des Gefühls- und Willenslebens liegt auch noch in der Zeit vor, in welcher das Kind seine ersten Worte spricht und muß notwendigerweise in diesen zum Ausdruck kommen." Das hat Preyer und das habe auch ich gewußt, und das weiß jeder, der nur einigermaßen Kinder beobachtet hat, das beweist aber durchaus noch nicht, daß das Kind seine ersten Sprachworte nur zum Zwecke des Ausdruckes, aber nicht zur Mitteilung und zur Bezeichnung, d. h. zur Benennung der Dinge gebrauche.

Dies nachgewiesen zu haben, hält er für sein und Meumanns größtes Verdienst und die Nichtbeachtung dieses absonderlichen kindlichen Sprachgebrauches für unsere größte Unterlassungssünde. Einen Beweis für die Richtigkeit und große Tragweite seiner Ansicht findet er in der vom Kinde oft beliebten Reduplikation (also der Verdoppelung desselben Ausdruckes), für die er die Erklärung in dem vorwiegend gefühlsmäßigen Gebrauche der kindlichen Sprache erblickt. Aber gerade das benutzt er wieder an anderer Stelle zur Widerlegung seiner eigenen Theorie; denn er zeigt gewissenhaft, daß das Kind seine Wortverdoppelungen nur dann gebraucht, wenn es sich um wirkliche Begehrungen handelt, daß es also selbst einen feinen Unterschied macht zwischen einer Benutzung seiner Sprache zum Ausdrucke von Gefühlen und Begehrungen und einem verstandesmässigen zum Zwecke der Mitteilung und bloßer Bezeichnung der Dinge (z. B. S. 446, 447, 449, 451, 453).

Zur weiteren Begründung seiner Behauptung fährt er in einer mich geradezu überraschenden Weise wörtlich fort: „Wenn nun das Kind bei weiterer geistigen Entwicklung die Personen seiner Umgebung als etwas von sich Verschiedenes auffassen lernt, wenn ihm vor allen Dingen zum Bewußtsein kommt, daß dieselben imstande sind, seine Wünsche zu erfüllen oder auf seine Gefühlserregungen einzugehen, so verwendet es diese emotionell-volitional gebrauchten Wörter, außer zum Ausdruck, auch zur Mitteilung seiner Begehrungen und Gefühle" (280).

So schreibt Idelberger von dem 12 Monate alten Kinde,

denn der 12. Monat ist nach seiner Meinung normalerweise die Zeit, wo es das erste Wort spreche. Ich muß mich billig wundern; denn das, was er hier vom bereits sprechenden Kinde aussagt, das gilt ja doch von dem viel jüngeren. Oder glaubt er wirklich im Ernste, daß erst dieses die Personen seiner Umgebung als etwas von sich Verschiedenes auffassen lerne, und weiß er gar nicht, daß das Kind zu einer Zeit, wo es nach seiner Milch schreit, schon ein Bewußtsein davon erwirbt, daß die Personen seiner Umgebung seine Wünsche erfüllen und auf seine Gefühlserregungen eingehen können, daß es also diese ihm nur mitzuteilen brauche? Und wie unzählige Male hat es um diese Zeit schon die Erfahrung gemacht, daß solche Mitteilung seiner äußeren und inneren Zustände für die Stillung seiner Bedürfnisse von Erfolg gekrönt war! Und wie viele meiner Beobachtungen konnten ihn über die Schärfe der Wahrnehmungen des Kindes in einem viel früheren Alter als dem in Rede stehenden eines ganz anderen belehren! Doch ich habe mich schon viel zu lange bei dieser Widerlegung aufgehalten und will Ihre Geduld nicht ermüden.

Ich will nur noch kurz die Ergebnisse seiner Beobachtungen darstellen. Nach seiner Meinung sind die ersten Worte des Kindes lauter Affektworte und als solche Interjektionen. Das hindert ihn nicht, sie dennoch, wie es richtig ist, als Satzworte aufzufassen. Der weitere Fortschritt der kindlichen Sprache bestehe nun darin, daß die Wortbedeutungen des Kindes allmählich auch gegenständlichen Charakter erhalten oder daß sie, wie Meumann sagt, „intellektualisiert", d. h. zur Bezeichnung von Gegenständen und Vorgängen verwendet werden. Einen noch weiteren Fortschritt sieht er darin, daß die Worte abwechselnd sowohl zum Ausdruck der Gefühls- und Willensregungen, als auch zur Bezeichnung verwendet werden, endlich aber trete die emotionelle Wortbedeutung ganz und gar oder fast ganz zurück zugunsten der rein intellektuellen.

Idelberger untersucht nun an einem Beobachtungsbeispiele, wie die ersten gegenständlichen Wortbedeutungen des Kindes zustande kommen. Er benutzt dazu das Wort „heiß", von dem er mitteilt, daß es das beobachtete Kind auf den Ofen, die Kaffeekanne, die Lampe, die Metallbetten, überhaupt auf alle glänzenden Gegenstände übertragen habe. Ich erlaube

mir hierzu bloß die Frage, woher er weiß, daß das Kind diesen Begriff auf alle glänzenden Gegenstände übertragen habe, obwohl doch alle die genannten Gegenstände das Merkmal des „Heißen" an sich trugen oder tragen konnten? Und warum überträgt das Kind diesen Begriff nicht auch etwa auf das glänzende Fenster und den Spiegel oder ähnliche glänzende Gegenstände, wenn wirklich die Gesichtsvorstellung des Glänzenden die Veranlassung zur Bildung des Begriffes oder richtiger der Gemeinvorstellung heiß war? Beiläufig sei nur bemerkt, daß weder Preyer, noch ich beim Kinde von „Begriffen im Sinne des Erwachsenen" geredet haben, wie Idelberger an dieser Stelle ohne jeden Beweis dafür wörtlich behauptet. Und ist die „gemeinsame Teilvorstellung" des Glänzenden oder, wie ich vermute, der erhöhten Temperatur nicht etwas Begriffliches, was das Kind an den verschiedenen Gegenständen wiedererkennt, apperzipierend vorstellt und benennt? Liegt nicht also doch eine dem Kinde vorher von Idelberger abgesprochene Tätigkeit der Abstraktion und Determination vor?

Zuletzt kann ich es mir nicht versagen, noch Idelbergers zusammenfassenden Schlußsatz wörtlich zu zitieren. Er lautet: „Die ersten Worte des Kindes dienen zunächst dem Ausdruck und weiterhin auch der Mitteilung seiner Gefühle und Begehrungen. Infolge der rascheren Entwicklung des Vorstellungslebens werden die kindlichen Worte allmählich intellektualisiert, d. h. zur Bezeichnung verwendet. Die ersten gegenständlichen Wortbedeutungen sind nun keineswegs das Produkt einer logischen Geistestätigkeit, sondern entstehen nach Maßgabe der Assoziations- und Reproduktionsgesetze auf Grund sehr unvollständiger, nur wenig oder gar nicht analysierter Wahrnehmungen, bei welchen nur die eine oder die andere Seite des Wahrnehmungsobjektes, die nicht den Charakter von analysierten oder abstrahierten Merkmalen trägt, apperzipiert und benannt wird. Es erscheint daher berechtigt, eine erste emotionell-volitionale und eine sich anschließende assoziativ-reproduktive Sprachstufe zu unterscheiden" (286).

Ich kann hierzu nur bemerken, daß ich mit der bloßen Anwendung der Assoziations- und Reproduktionsgesetze bei den von mir gesammelten Beobachtungen nicht ausgekommen bin und daß man, wenn man ehrlich sein will, auch heute noch damit allein nicht auskommt, ein Beweis dafür ist, außer

der Individualität jedes Kindes die wunderbare Tätigkeit der Phantasie des Menschen, ferner das geniale Kind und das Genie überhaupt, vor allem aber die Anlage des Sittlichen und des Gewissens im Menschen. Ich verweise hier auf das, was ich in meinen „Beobachtungen und Bemerkungen über die Entwicklung der Sprache des Kindes" S. 32—33 über die Entwicklung des sittlichen Willens mitgeteilt habe.

II.

Nach dieser langen grundsätzlichen und grundlegenden Auseinandersetzung mit meinen Gegnern sei es mir gestattet, die oben zitierten Werke derselben noch einer Sonderbesprechung und Würdigung zu unterziehen.

Ich beschäftige mich zuerst mit Aments Buche **„Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde"**.

A. untersucht zunächst einleitungsweise Begriff und Aufgabe seines Buches auf $^1/_3$ Druckseite, sodann weist er die „Quellen" der Erkenntnis des kindlichen Seelenlebens — objektive Beobachtung des Kindes, Deutung der Ausdrucksmittel des Geistes, nämlich Gebärde und Sprache und der durch sie vermittelten geistigen Erzeugnisse des Kindes — in aller Kürze auf, dann gibt er eine ebenso kurze Uebersicht über die Beobachtungsmethoden, nämlich die experimentelle, beobachtende und vergleichende. Nun folgt ein kurzer Abriß der Geschichte der Kinderforschung und im Zusammenhange damit ein Ueberblick über die kinderpsychologische Literatur, der außerordentlich reich ausgefallen ist, da er alle die hineinzieht, welche über ihre eigene Kindheitsentwicklung irgendwelche Mitteilungen gemacht oder Kinder überhaupt in ihren Werken erwähnt und berücksichtigt haben. Daher findet man unter ihnen neben Goethe auch Ranke, Spielhagen, Rosegger, Georg Ebers u. s. w. Auch die Reihe der eigentlichen Kinderforscher, die er als Philosophen, Aerzte, Sprachforscher, Pädagogen, Naturforscher und Rechtsgelehrte genau voneinander geschieden hat, ist weit größer als man sonst anzunehmen gewöhnt ist. Diese rein äußerliche Gruppierung der Forscher nach ihren Berufsständen ist natürlich wenig zweckentsprechend, und darum ist er auch mit ihr nicht ausgekommen oder hat sie wenigstens verlassen; denn er stellt dann Preyer ganz allein hin als den-

jenigen, der die ganze Strömung der Kinderpsychologie in seiner Person zusammenfasse und zuerst das Ziel derselben klar vorausgesehen habe. Von der Kinderpsychologie nach Preyer behauptet er, daß sie nach dem Erscheinen von Preyers Hauptwerke von Deutschland ins Ausland ausgewandert sei; dort seien auch die modernen Hauptwerke der Kinderpsychologie erschienen, die Deutschland nur in Uebersetzungen benutzen müsse. Ich lasse es dahingestellt, ob er nicht einen unruhigen, vielgeschäftigen Kleinverschleiß des Auslandes mit einem wenig in die Augen fallenden, aber ruhigen Großbetrieb des Geschäftes in Deutschland verwechselt und falsch bewertet.

Nun nennt er eine lange Reihe Amerikaner, über deren Werke man geteilter Meinung sein kann; sodann führt er die Engländer auf, natürlich Sully in erster Linie und Max Müller und zwar als Gegner der von ihm verspotteten „Kinderstubenpsychologie", dann 3 Franzosen, 1 Italiener (nämlich Lombroso) und 2 Russen und zuletzt die Deutschen, in erster Linie meine Wenigkeit und außer mir noch gegen 20 Namen, unter ihnen Wundt, Ziehen, Schiller, Gutzmann und Erdmann. Und da klagt er, daß die Kinderpsychologie nach Preyer ins Ausland ausgewandert sei.

In seiner nun folgenden „Kritik der Entwicklung der Kinderpsychologie nach Preyer" beklagt er, daß sie auf der von Preyer gepflegten und eingeführten beobachtenden oder biographischen Stufe stehen geblieben sei und findet den Grund für diese nach seiner Meinung beklagenswerte Tatsache darin, ich zitiere wörtlich!: „daß die biographische Methode das geringste Maß psychologischer Kenntnisse voraussetze[4]) und daß P ä d a g o g e n die Hauptvertreter derselben waren," statt, wie er es wünscht, Psychologen von Fach. Die Pädagogen hätten nur a n g e w a n d t e Kinderpsychologie getrieben, er aber will

---

[4]) Man vergleiche hierzu, was W. Lowinsky in seiner vortrefflichen Arbeit „Hallsche Kinderpsychologie", in der er in eingehendster Weise das Für und Wider der in Amerika üblichen s t a t i s t i s c h e n Methode dargelegt hat, von der biographischen sagt: „Es scheint, daß nur die biographische Methode, durch Bearbeitung einer großen Zahl sorgfältigster Einzelbeobachtungen, brauchbaren Ertrag verspricht." (Zeitschr. für pädag. Psychol., Pathol. u. Hygiene, Jahrg. 1905, S. 122.) Auch sonst ist dieser Artikel von hoher Wichtigkeit für eine gerechte Würdigung der amerikanischen Kinderpsychologie und ihres Hauptvertreters Stanley Hall.

reine, ohne Rücksicht auf pädagogische Interessen. „Die reine kinderpsychologische Forschung den Psychologen, ihre Resultate den Pädagogen" lautet sein Urteil.

In dem Engländer Sully erblickt er den Hauptvertreter einer zweiten Entwicklungsstufe der Kinderforschung, nämlich der vergleichenden, und in dem Amerikaner Baldwin („Geistige Entwicklung des Kindes und der Rasse") die Anfänge zu einer dritten, von ihm am höchsten geschätzten, der erklärenden. Als Absicht seiner eigenen „langen mühsamen Arbeit" bezeichnet er „die Anbahnung einer zielbewußten erklärenden Forschung und die scharfe Trennung einer reinen und angewandten Richtung."

Man sieht, an Idealen und Selbstgefühl fehlt es dem jungen Gelehrten nicht. Aber sein Streben geht noch höher: er will aus der Kinderpsychologie eine besondere Kindersprachwissenschaft ausgeschieden wissen. Und er stellt dieser neuen Kinderpsychologie unter anderem als Ziel in Aussicht, „daß sie selbst eine Herrin unter den Wissenschaften spielen darf, der die anderen Wissenschaften wünschend nahen werden, um sich Aufschluß und Ergänzung zu erholen" (28).

Nach diesem einleitenden und geschichtlichen Abriß folgt die eigentliche Untersuchung, an die man nach dieser Ankündigung mit den höchsten Erwartungen heranzutreten berechtigt ist. Es kann nicht meine Absicht sein, den ganzen weiteren Inhalt der folgenden 11 Bogen so eingehend darzustellen, als diese beiden ersten, die über Plan und Aufgabe seines Buches belehren wollen. Ich muß mich in der Hauptsache mit einer Angabe der Gliederung seines Stoffes begnügen. Sie ist folgende: Im 1., nur 4 Seiten umfassenden Kapitel untersucht er die Beziehung zwischen Sprechen und Denken; im 2., 130 Seiten umfassenden, die Entwicklung der Worte und ihrer Bedeutungen; im 3. die Entwicklung der Sätze und ihrer Bedeutungen und im 4. die Entwicklung der Stilistik (so sagt er wörtlich!) und die Gesamtbedeutung des kindlichen Denkens und der kindlichen Weltanschauung. Das 3. und 4. Kapitel umfassen auch nur je 13 Seiten.

Schon aus der Angabe des Umfanges der einzelnen Kapitel ersieht man, daß der Hauptinhalt des Buches auf dem in Kapitel 2 Mitgeteilten beruht. Ihm möge darum auch noch eine besondere Betrachtungen gewidmet sein! Es handelt zunächst

von der „Entwicklung der Wortform", d. h. nach unserem Sprachgebrauche von der Aneignung der Sprache, denn er gliedert sie nach Gutzmann in die Periode des Schreiens, Lallens und der Wortbildung. Bezüglich der Wortbildung übt er Kritik gegenüber Paul und Wundt, die dem Kinde jede eigene Erfindung sprachlicher Art abgesprochen und seine originellen Bildungen als Erfindungen der Mütter und Ammen bezeichnet haben, eine Meinung, die ich auf Grund meiner eigenen Beobachtungen ebenfalls zurückzuweisen geneigt bin. — Weiterhin untersucht er das Verhältnis der Kindersprache zur Volkssprache und kommt zu dem Schlusse: „Die ontogenetische Entwicklung der Sprache ist eine kurze Wiederholung der phylogenetischen", d. h. in verständlichem Deutsch: die sprachliche Entwicklung des einzelnen Kindes ist eine kurze Wiederholung der sprachlichen Entwicklung der ganzen menschlichen Gattung. Diese Anwendung von Häckels biogenetischem Grundgesetze ist ihm mit Recht von Wundt, Meumann und auch von Idelberger als unhaltbar nachgewiesen worden.

Auf diesen theoretischen Teil läßt er dann den praktischen Teil folgen, in welchem er es unternimmt, auf Grund seiner und fremder Beobachtungen eine eigentliche Grammatik der Kindersprache aufzustellen, so zunächst eine Lautlehre der Kindersprache, von der ich keine hohe Meinung habe, da die subjektiven Verschiedenheiten der einzelnen Kinder gar zu groß sind, als daß sie sich unter feste Gesetze und Regeln bringen ließen.

Wertvoller schon erscheint mir der Versuch einer Wortbildungslehre der Kindersprache, für die Ament mit nicht allzuscharfer Logik 6 Gesetze aufstellt, nämlich: 1. Wortbildung durch freie Erfindung, 2. durch Nachahmung, 3. durch Ableitung, 4. durch Zusammensetzung, 5. durch Kontamination (soll heißen durch Verstümmelung und gehört unter 4 als fehlerhafte Wortzusammensetzung) und 6. durch Etymologie (soll heißen durch fehlerhafte Etymologie und gehört also unter 3 oder 4).

Nun folgt als 2. Abschnitt der „Entwicklung der Wortform" eine Statistik der ersten 200 Begriffe des von ihm beobachteten Kindes. In diesem Abschnitte hat man das wesentliche des Amentschen Buches zu erblicken; denn er umfaßt reichlich den 4. Teil des ganzen Buches.

Wenn ich ihn recht verstanden habe, so gibt er in dieser Uebersicht eine Darstellung des Bedeutungswandels der 200 ersten sprachlichen Begriffe, um daran die nach seiner Meinung beim Kinde vorhandenen Umfangserweiterungen und Umfangsverengerungen zu zeigen. Seine ganze mit großer Mühe gemachte Statistik erscheint mir im großen und ganzen sehr unfruchtbar und problematisch; sie ist auch von Wundt in der Völkerpsychologie I, 283, als irrtümlich zurückgewiesen worden.

An den mitgeteilten Beobachtungen ist mir sehr unwahrscheinlich, daß das Kind das einmal erfaßte Pronomen „ich" für die eigene Person 125 Tage lang nicht wieder gebraucht haben solle und daß es mit 757 und 769 Tagen, also in einem Alter von über 2 Jahren, noch gar kein Gefühl für die Biegung des Wortes „ich" erworben haben soll. Vieles, worin er eine Umfangerweiterung von seiten des Kindes erblickt, erklärt sich für mich außerordentlich viel einfacher durch eine andere, natürlichere Auslegung der selbstverständlich sehr oft mehrdeutigen Satzworte des Kindes. Seine ganze Ansicht über die Umfangserweiterungen scheint mir eine haltlose Theorie zu sein; denn die Sprach- und Begriffsentwicklung der Kinder geht allermeist den entgegengesetzten Weg: nämlich nicht der Umfang, sondern der Inhalt seiner Begriffe erweitert sich. Die „Urworte" der Kinder sind Worte von dem denkbar größten Umfang; daher lernen die Kinder auch sehr frühe das Wort „das", ebenso ein allgemeines Wort für alles Eß- und Trinkbare, aber allmählich treten an die Stelle des einen sehr allgemeinen Begriffes durch genauere Unterscheidung des Inhaltes eine ganze Menge Begriffe; dadurch verengt sich der Umfang jedes einzelnen Begriffes, aber sein Inhalt wird größer. Das gibt auch Ament selbst zu (S. 141) und somit widerstreitet er seiner eigenen Theorie von der Umfangserweiterung der kindlichen Begriffe.

Noch weniger als die Uebersicht der 200 Begriffe befriedigt mich die aus ihr abgeleitete Tabelle der Wortform in Rücksicht auf Umfangserweiterungen und zwar schon ihrer Terminologie wegen. Er unterscheidet in dieser Tabelle in grammatischer Hinsicht Laute und Lautgruppen, Substantiva, Adjektiva, Pronomen, Verben, Numeralia, Adverbien, Interjektionen und Suffixe; und stellt übersichtlich dar, wie

das beim erstmaligen Gebrauche auftretende Wort des Kindes einer dieser Rubriken angehörte und im späteren Gebrauche in eine oder mehrere andere hinübergriff, oder, was bei den allermeisten der Fall ist, in der zuerst aufgetretenen beharrte, so daß also die von ihm behauptete Umfangserweiterung für die meisten gar nicht vorhanden ist und, das füge ich hinzu, für die anderen durch eine andere Deutung überhaupt hinfällig wird.

Noch viel unpraktischer aber ist seine zweite Tabelle, nämlich der Wortbedeutung in Rücksicht auf Umfangserweiterung. Hier ist mir geradezu unerfindlich, warum er sich zur Bezeichnung des Inhaltes der Begriffe nicht der von Lotze und Wundt beliebten und auch von ihm selbst angeführten Einteilung in Gegenstands-, Eigenschafts- und Zustandsbegriffe bedient, sondern statt dieser von begrifflosen Lauten und Lautgruppen, allgemeinen Nennbegriffen und speziellen Nennbegriffen redet und zwar: philosophischen, mathematischen, physikalischen, chemischen, astronomischen, geologischen und mineralogischen, anatomischen, physiologischen, botanischen, zoologischen, anthropologischen, psychologischen, ästhetischen, ethischen und sozialen Begriffen und außerdem noch von Beziehungsbegriffen. Das nennt man wahrlich das Pferd am Schwanze zäumen. Hier hätte er von den von ihm wenig geachteten Pädagogen Besseres lernen können. Denn was soll man dazu sagen, wenn er — um nur eines statt unendlich vieler Beispiele anzuführen — den an seiner Base zuerst beobachteten Sprachlaut mämmämm in dieser Tabelle der Wortbedeutung als begriffslose Lautgruppe aufführt, die sich zum anthropologischen (die Mutter wurde später so benannt!), ästhetischen und sozialen Begriff erweitert habe? Den Nachweis für diese beiden letzteren Bedeutungsübergänge bleibt er schuldig, wenigstens ist es mir nicht gelungen, ihn aus seiner Begriffsübersicht aufzufinden. Den gleichen Wert haben auch fast alle anderen, in dieser Tabelle sorgfältig verzeichneten und nach ihrer Bedeutungsänderung verfolgten Begriffe. Eine solche Verkennung des Tatsächlichen und Vorliebe fürs Gekünstelte und Geschraubte ist mir trotz der Bemerkung Aments, „daß die kindlichen Begriffe eine Vorstufe zu den wissenschaftlichen Begriffen bilden," höchst sonderbar und zum mindesten wenig zweckdienlich. Wenn darin das Wesen der

von ihm erstrebten reinen Wissenschaftlichkeit gegenüber der von ihm verpönten angewandten der Pädagogen bestehen soll, dann halte ich es viel lieber mit der angewandten.

Die aus diesen Tabellen abgeleiteten schematischen Darstellungen nach Art der Fieberkurven der Aerzte oder der Witterungskurven in meteorologischen Berichten habe ich, zu meiner Schande muß ich es gestehen, nicht verstanden und kann also über sie nicht referieren.

Die von Ament aufgestellten Ergebnisse seiner mühevollen Untersuchungen sind folgende: Von den 200 ersten Worten des beobachteten Kindes sind 15 Laute und Lautgruppen, davon haben 6 nach seiner Meinung Verallgemeinerung erfahren, 105 sind Substantiva, unter ihnen sind 37 verallgemeinert worden, 7 sind Adjektiva, 9 sind Pronomen mit 2 verallgemeinerten, 21 sind Verben mit 1 verallgemeinerten, dessen Deutung ich nicht anerkennen kann, 21 sind Adverbien mit 4 verallgemeinerten, 1 ist eine Präposition, keines ist Konjunktion, 3 sind Artikel, 11 sind Interjektionen, darunter 1 verallgemeinerte, und 3 sind Suffixe. Unter den 200 Begriffen sind also nach seiner Zählung 51 verallgemeinerte.

Und das Ergebnis der Wortbedeutungstabelle lautet: 10 allgemeine Nennbegriffe mit 2 Verallgemeinerungen, 2 philosophisch-theologische mit 1 verallgemeinerten, 8 mathematische, 8 physikalische, darunter 1 verallgemeinerter, 1 mineralogischer, 4 anatomische, 7 physiologische mit 1 verallgemeinerten, 5 botanische mit 3 verallgemeinerten, 27 anthropologische mit 10 verallgemeinerten, 6 psychologische mit 1 verallgemeinerten, 3 ästhetische, 7 ethische mit 1 verallgemeinerten, 52 soziale mit 16 verallgemeinerten, 23 Beziehungsbegriffe mit 3 verallgemeinerten und 27 begriffslose Laute und Lautgruppen mit 7 verallgemeinerten, das ist in Summa 51 Begriffsverallgemeinerungen unter 200 Begriffen.

Daß Ament die überaus gekünstelte Darstellung der kindlichen Wortbedeutungen selbst nicht befriedigte, sieht man aus seiner letzten Tabelle, die die anthropologischen und sozialen Begriffe des Kindes noch besonders darstellt unter folgenden, wesentlich einfacheren Benennungen, nämlich: der Eigenname des Kindes, Familienglieder, Dienstpersonal, fremde und allgemeine Personalbezeichnungen; und die sozialen unter den Gesichtspunkten: Nahrung, Kleidung, Körperpflege, Woh-

nung, Spielzeug, Gegenstände im Hause, fremde Gegenstände, aber auch — man höre und staune! — Therapie. Als einzigen sozialen Begriff dieser letzteren Art bezeichnet er das vom Kinde gebrauchte Wort benden, als eine Wunde verbunden werden sollte.

Ich gab diese Einteilung zur Charakterisierung der Logik des Verfassers, der die Logik anderer gelegentlich so niedrig einschätzt, wie wir oben zu sehen Gelegenheit hatten.

Nach langer mühevoller Wanderung durch Aments statistisches Tabellenwerk kommen wir endlich wieder auf fruchtbareren Boden, indem Ament das gegebene Material deutend zu bearbeiten sucht. Wir kennen den Inhalt dieses Abschnittes schon aus den oben gegebenen Auseinandersetzungen über das Verhältnis Aments zu Preyer, und ich darf mich deshalb wohl darauf beschränken, hier nur einige Hauptergebnisse aufzustellen. Er zeigt zuerst, daß die erworbene Wortbedeutung des Kindes nichts weiter sei als die Assoziation einer Sachvorstellnug mit einer Wortvorstellung und daß sich die Sachvorstellungen des Kindes aus undifferenzierten zu differenzierten entwickeln, daß sie also erst einen großen Umfang, aber geringen Inhalt haben und daß der Umfang allmählich ab-, aber der Inhalt zunimmt, wie wir schon oben, seine Ansicht über die Wortverallgemeinerung kritisierend, bemerkt haben.

Bezüglich des Zustandekommens der Verknüpfung von Wort- und Sachvorstellung unterscheidet er 1. die einfache Assoziation und zwar eine unmittelbare, auf Grund eines Zusammenseins beider Vorstellungen im Bewußtsein des Kindes, und eine mittelbare, auf Grund einer mit beiden im Verhältnis stehenden Sachvorstellung, und 2. die Assoziation durch einen komplizierten Denkprozeß. Die Seite 139 und 140 gezogenen Schlüsse auf die Entwicklung der Menschheit sind mit großer Vorsicht aufzunehmen. So redet er bezüglich des Ursprungs der Sprache der Ah — ah — oder Interjektionstheorie das Wort, da die Interjektionen in der ersten Sprachentwicklung des Kindes eine große Rolle spielten, obwohl unter seinen 200 beobachteten Worten nur 11 Interjektionen sind. Auch der von Max Müller als Wau-wautheorie verspotteten onomatopoetischen Theorie gdenkt er hier und findet sie in der kindlichen Sprachentwicklung teilweise bezeugt.

Seine weiteren Untersuchungen sind allgemein-logischer Art, denn sie handeln zuerst von den allgemeinen Merkmalen der Begriffe, zumeist allerdings in Rücksicht auf die Kindersprache, sodann von den Ur-, Einzel- und Allgemeinbegriffen. Auch hierbei fällt er wiederum von seiner eigenen Theorie ab, indem er die Urbegriffe als Begriffskeime ansieht, aus denen sich später die Einzel- und Allgemeinbegriffe des Kindes entwickelten, nämlich als Wortbedeutungen, die mit einer unbestimmten Vorstellung verknüpft seien, weshalb er auch, wie wir oben sahen, von begriffslosen Begriffen redet. Auch bei dieser Gelegenheit scheint er mir über das Wesen des Allgemeinbegriffes oder richtiger der Allgemeinvorstellung keinen klaren Begriff zu haben. Er meint nämlich, daß sein beobachtetes Kind, das mit 1191 Tagen (also über 3¼ Jahre alt) 29 Pflanzenarten kennt, aber noch keine einzige Baumart, noch keinen Allgemeinbegriff von „Baum" habe. Dem möchte ich entschieden widersprechen. Keiner der Allgemeinbegriffe oder richtiger keine der Allgemeinvorstellungen, denn um eine solche handelt es sich tatsächlich nur, setzt Kenntnis der Namen der Einzelbegriffe voraus. Ich bin fest überzeugt, daß Hunderte von Erwachsenen aus dem gewöhnlichen Volke wenig Steine mit Namen kennen, aber trotzdem die Allgemeinvorstellung „Stein" sehr wohl besitzen; ebenso vermag vielleicht sogar mancher Botaniker in einer Holzhandlung manche Holzart nicht zu bestimmen, obwohl er sehr gut weiß, was „Holz" ist, also die Allgemeinvorstellung, ja sogar den Allgemeinbegriff besitzt. Ament ist daher im Irrtum, wenn er meint: „Baum ist beim Kind kein Allgemeinbegriff, weil die Voraussetzung einer Analyse der Baumspezies und deren Vergleichung fehlt." Wir haben alle den Allgemeinbegriff von: etwas, Ding, Wesen und von ähnlichen umfangreichsten und inhaltärmsten Begriffen, ohne eine Analyse der vielen unter sie gehörenden Spezies und eine Vergleichung derselben präsent zu besitzen.

Sehr interessant ist aber, was er an dieser Stelle über die Sprache mancher Naturvölker bezüglich ihrer Armut an Allgemeinbegriffen und ihres Ersetzens derselben durch sinnliche Vorstellungen, also durch Einzelbegriffe, bemerkt. Auch was er über konkrete und abstrakte Begriffe lehrt, ist brauchbar und richtig. Daß er in seiner übersichtlichen Darstellung

der Arten der Begriffe, obwohl es sich um kindliche Begriffe handelt, auch hier wieder der Einteilung in mathematische, anatomische, philosophische, botanische, anthropologische, ästhetische und soziale und in begriffslose Laute und Lautgruppen sich bedient, war zu erwarten.

Sein zu diesem ganzen wichtigen Abschnitt gegebener Anhang über Kinderzeichnungen als Quelle der Erkenntnis kindlicher Vorstellungen hat für mich sehr wenig Wert. Hiermit schließt das umfangreichste und wichtigste 2. Kapitel seines Buches.

Das verhältnismäßig kurze 3. Kapitel des Amentschen Buches „Entwicklung der Sätze und ihrer Bedeutungen", das auf Grund seiner und zum Teil auch meiner Beobachtungen eine Grammatik der Kindersprache zu geben unternimmt, kann ich leider nur ganz kurz erwähnen. Es behandelt zunächst die grammatische Seite der Satzbildung und dann die logische, nämlich die Urteile und Schlüsse des Kindes. Nur eine einzige Bemerkung möchte ich dazu machen. Sie betrifft die Schlüsse des Kindes. Wenn Ament glaubt, daß das Kind sich des Grundsatzes der Identität (jeder Begriff und jedes Urteil ist sich selbst gleich) bewusst ist (S. 178), so irrt er gewaltig. Dieser Grundsatz wird dem Kinde überhaupt niemals bewußt, ebenso wie dem gemeinen Mann nicht, er ist für den gesunden Menschenverstand so unumstößlich und schlechthin einleuchtend, daß an seiner Richtigkeit überhaupt kein Zweifel entstehen kann. Dieser Grundsatz ist nur eine Frucht, um nicht zu sagen eine Ausgeburt philosophischen, ja sogar metaphysischen Denkens und hat mit dem Denken des Kindes und des Volkes gar nichts zu tun.

Auch über das 4. Kapitel des Buches „Entwicklung der Stilistik und Gesamtbedeutung des kindlichen Denkens und der kindlichen Weltanschauung" darf ich mich kurz äußern. Obwohl das darin Mitgeteilte zumeist weit über die Grenze der Beobachtungen seines Buches hinausliegt, ist diese Zugabe doch als dankenswert anzuerkennen. Aus dem über die Weltanschauung der Kinder mitgeteilten geht deutlich hervor, daß die kindliche Weltanschauung, wenn man überhaupt von einer solchen reden kann, in erster Linie von der Weltanschauung der Familie beeinflußt, ja diese selbst ist, so wenn Aments im 10. Jahre

stehende Base sagt: „Die Erzählung der Bibel von einer Schöpfung ist unwahr, weil Papa dies gesagt hat.“ Hier sieht man, wie wichtig die Umgebung des Kindes für sein ganzes Leben ist und wie namentlich vom Kinde das Wort des Dichters gilt: „Was man ist, das blieb man andern schuldig.“

Wenn Ament auf Grund seiner eigenen Weltanschauung als den praktischen Zweck der menschlichen Geistestätigkeit den hinstellt, das Wohl des Leibes und Lebens zu fördern, und als den idealen die Beförderung des Erkenntnistriebes, so sieht man, daß er von der christlichen Weltanschauung mit ihren Ewigkeitszwecken und Aufgaben im Dienste für andere wenig oder gar nicht beeinflußt ist. Sehr hübsch sind die als Beispiele gegebenen Kinderbriefe, die jeder mit Genuß lesen wird.

Wenn er am Schlusse seiner ganzen Untersuchung darauf hinweist, daß er das schwierige Problem der Ergründung des verwickelten Mechanimus von Sprechen und Denken im Prinzip auf die einfachen Gesetze der Assoziation und Reproduktion zurückgeführt habe, so kann ich ihm das Geständnis nicht ersparen, daß für mich trotz seiner Darlegungen noch gar manche Frage und noch gar manches Rätsel der kindlichen Sprach- und Denkentwicklung ungelöst geblieben ist; aber ich will auch hinzufügen, daß es Fragen und Rätsel gibt in der Entwicklung des kindlichen Seelenlebens, die vielleicht für alle Zeiten ungelöst bleiben werden.

Unsere weitere Aufgabe im folgenden ist eine Inhaltsangabe und Würdigung des 5 Bogen umfassenden Meumannschen Buches **„Die Sprache des Kindes“.** Meumanns Buch ist als besondere Abhandlung der Gesellschaft für deutsche Sprache in Zürich erschienen, deren 8. Heft es bildet.

Meumann beginnt mit einer Darlegung der Wichtigkeit der Erforschung des kindlichen Geisteslebens, die er zunächst darin findet, daß Sprache und Geistesleben des Kindes den Anlaß geben zur Aufstellung einer Anzahl schwierigster Probleme der Sprachforschung und der Entwicklungspsychologie. Hieraus erklärt er sich auch das schnelle Anwachsen der entsprechenden Literatur, von der er allein 34 Hauptschriften aufzählen kann, die sich bloß mit der Sprache des Kindes beschäftigen. Diese Forschungen hätten allerdings zunächst pädagogischen Wert, sodann aber auch ein rein wissenschaft-

liches Interesse. So weist er hin auf die Möglichkeit einer Prüfung der Wahrheit von Häckels biogenetischem Grundgesetz: „Das Individuum durchläuft in abgekürzter Form die Entwicklung der Gattung." Sodann zeigt er die Wichtigkeit der Erforschung der Kindersprache für die Völkerpsychologie, die allgemeine Psychologie und für die Methode der psychologischen Forschung überhaupt und folgert aus dem bisherigen: „Der Schwerpunkt der Erforschung der Kindersprache liegt unzweifelhaft in den Einzelbeobachtungen und in dem statistischen Material, das bisher an einzelnen Kindern und an Gruppen von Kindern gesammelt wurde." Man beachte, wie sehr er hier mit Recht von der Ansicht Aments abweicht!

Nach dieser Einleitung über die Wichtigkeit des Gegenstandes charakterisiert er in einem besonderen Abschnitte die Methoden der Erforschung der Kindersprache. Nach einem viel zutreffenderen Ueberblick über die ältere Kinderforschung, als wir ihn bei Ament fanden, gedenkt er der Arbeiten Preyers und meiner Wenigkeit als solcher, „die für die Methode der Beobachtung des Kindes in mehrfacher Hinsicht vorbildlich geworden sind." Auf gleicher Methode beruhen nach seiner Meinung die Arbeiten des Franzosen Taine, der Deutschen Wundt und Ament, des Russen Oltuszewski und des Amerikaners Gale u. a. Alle übrigen bezeichnet er als zur sekundären Literatur gehörig, weil ihre Werke nur unzusammenhängende Beobachtungen darstellen. Hierher rechnet er zu meiner Genugtuung auch den Engländer Sully, dessen „Buch der Kindheit" in Lehrerkreisen sehr überschätzt wird; es ist vor kurzem in 2. Auflage erschienen. Mit den übrigen Namen will ich Sie nicht belästigen.

Nach dieser dankenswerten Aufzählung der Forscher untersucht er die 3 nach seiner Auffassung gegenwärtig herrschenden Methoden, die er folgendermaßen charakterisiert. Die 1. ist die, „welche das einzelne Kind vom ersten Moment seiner spontanen Aeußerungen an bis zu dem Stadium, in welchem seine sprachliche Entwicklung einigermaßen abgeschlossen ist, kontinuierlich beobachtet." Er bezeichnet sie nur negativ als „nicht eigentlich statistisch", könnte sie aber nach seiner Schilderung die genetische benennen. Die 2. nennt er die rein statistische, weil sie für eine möglichst große Anzahl von Kindern für bestimmte Zeiträume den Wortschatz

zu ermitteln sucht. Die 3. ist ihm eine Kombination der beiden ersten. Sie zeichne von Zeit zu Zeit an einem einzelnen Tage die sprachlichen Aeußerungen eines Kindes samt und sonders auf. Sie hält er für die vollkommenste, weil sie einen Einblick darein verschaffe, wie das Kind seine erlernten Worte verwende. Er nennt sie deshalb gegenüber der 2. eine Statistik der Wortverwendung. Hier muß ich ihm entgegnen, daß das die 1., der ich in der Hauptsache gefolgt bin, auch tut, wenn sie nicht rein mechanisch gehandhabt wird, und daß die 3., wie er selbst zugibt, auch nicht immer Gewähr bietet für die rechte Deutung der vom Kinde gebrauchten Worte; weist er doch mit Recht selbst darauf hin, daß es überhaupt ein Glücksfall sei, „wenn uns einmal sprachliche Aeußerungen des Kindes durch die Art der Verwendung der Bezeichnungen die psychophysischen Prozesse, die zu der Bezeichnung Anlaß gaben, besonders deutlich verraten, so daß in ihnen der ganze Mechanismus seiner geistigen Arbeit gewissermaßen objektiv zutage tritt“ (8).

Im weiteren weist er eingehend auf die großen Schwierigkeiten der Deutung des kindlichen Seelenlebens auf Grund des Gebärden- und Mienenspiels und der lautlichen Aeußerungen des Kindes hin, und stellt zur Vermeidung fehlerhafter Deutungen 3 methodische Regeln auf: 1. Wir müssen uns auf die rein empirische Deutung der Beobachtungen beschränken (im Gegensatz zu spekulativen Ueberlegungen und deduktiven Ableitungen), 2. wir müssen uns die Prozesse des kindlichen Seelenlebens so einfach als möglich denken, und 3. wir können die Beobachtungen an älteren Kindern heranziehen, um die Probleme der ersten Sprachentwicklung rückwärtsschauend zu beleuchten.

Nach diesen geschichtlichen Darlegungen und methodischen Vorerörterungen geht er in einem besonderen Abschnitte seines Buches an eine Abgrenzung der kindlichen Sprachperioden. Wie flüchtig die eigene Durchsicht seines Buches ist, sieht man daraus, daß er seinen grundlegenden, aber grundfalschen Satz: „Innerhalb des 1. Lebensjahres spricht das Kind überhaupt noch keine artikulierten Laute“ — 5 Seiten weiter hinten selbst widerlegt. Der Sinn seiner Worte ist offenbar der: Das Kind spricht innerhalb des 1. Jahres noch nicht im Sinne einer Gedankenmitteilung oder besser:

noch nicht im Sinne eines Sprachverständnisses; denn daß auch schon die Lallaute Spuren einer Gedankenmitteilung an sich tragen, davon bin ich nach meinen Beobachtungen fest überzeugt, wenn auch Meumann mir das nicht zugestehen würde. Die eigentliche Sprachentwicklung, d. h. die Periode der artikulierten sinnvollen oder richtiger sinnbehafteten oder sinntragenden Laute läßt er normalerweise mit der Wende des 1. Jahres beginnen. Innerhalb des 2. Lebensjahres gewinne das Kind die ersten Wortbedeutungen. Bis zum 4. Jahre sei dann unter günstigen Bedingungen die sprachliche Entwicklung relativ abgeschlossen, dauere aber vielfach bis zum 6. und 7. Jahre. Selbstverständlich vergißt er nicht, darauf hinzuweisen, daß diese normalen Verhältnisse durch den Einfluß der häuslichen Umgebung des Kindes und durch die Kulturverhältnisse Verschiebungen erleiden können. Sonderbarerweise redet er nun erst von einer Zeit von etwa 6 Monaten, „die ausschließlich dem Erwerb der elementaren Vorbedingungen des eigentlichen Sprechens gewidmet sei" und gewinnt so eine 3., aber von ihm natürlich an erste Stelle gesetzte Periode, nämlich 1. Vorbedingungen der Sprachentwicklung, 2. Vorstufen der kindlichen Sprachentwicklung und 3. Stufen der kindlichen Sprachentwicklung. Ich lasse es dahingestellt, ob diese Bezeichnung sehr glücklich gewählt ist. Sie ist aber das äußere Schema für die weiteren Untersuchungen seines Buches, die diese Inhaltsüberschriften an der Stirn tragen.

Die Vorbedingungen der Sprachentwicklung zerlegt er klar in folgende 4 Entwicklungselemente: 1. ein akustisches: das Kind muß seine eigenen und die Laute anderer Personen richtig hören und auffassen, 2. ein motorisches: das Kind muß die Herrschaft über die Sprechmuskeln erlangt haben, 3. ein ideomotorisches: die anfangs unwillkürliche Lauterzeugung muß in eine willkürliche, von dem Kinde klar und deutlich vorgestellte umgewandelt werden, und 4. ein ideelles: seine Vorstellungen und sein Gedächtnis müssen es befähigen, sich den einfachsten Wortinhalt der Erwachsenen anzueignen. Die von Preyer zur Erklärung dieser psychischen Tatsachen aufgestellten schematischen Nervenbahnen in der Großhirnrinde bezeichnet er wohl mit Recht als völlig hypothetisch. Das Hauptproblem der kindlichen Geistesentwicklung dieser

Zeit: wie es komme, daß die anfangs unwillkürliche Lauterzeugung sich in eine willkürliche verwandle, löst er so: „Was anfangs bloß als faktischer Erfolg gewisser Ausdrucksbewegungen und gewisser Schreilaute eingetreten ist, das muß als eine mehr oder weniger klare Vorstellung dieses Erfolges den Handlungen vorausgehen" (16). Ob das eine wirkliche Lösung dieses Hauptproblems und nicht bloß eine deutlichere Umschreibung desselben ist, will ich hier nur andeuten.

Die nun folgende Darstellung der Vorstufen der kindlichen Sprachentwicklung beschäftigt sich 1. mit dem spontanen Lallen und 2. mit der Nachahmung fremder Laute durch das Kind. Das spontane Lallen wird als ein Spielen mit den Sprachwerkzeugen und als impulsive Uebung der Sprechmuskulatur bezeichnet und mit dem Strampeln mit Armen und Beinen verglichen. Bezüglich der merkwürdigen Erscheinung, daß Kinder in dieser Zeit eine ganze Menge Laute erwerben, die später wieder verloren gehen, weist er mit Recht die Ansicht als von zweifelhaftem Werte zurück, daß die Kinder von der Natur gewissermaßen für jede Kultursprache vorbereitet seien und für jede Umgebung, in die sie hineingeboren würden. Ich speziell erblicke darin einen Beweis für den ungeheuren Reichtum der Natur, die auch sonst weit mehr schafft, als sie notwendig braucht. Die Neigung zur Verdoppelung der Lallaute, die in den Kinderworten Papa und Mama entsprechenden Ausdruck gefunden hat, erklärt er als „psycho-physische Organisation, in der einmal begonnenen Innervation zu verharren." Das deckt sich mit meiner Ansicht einer außerordentlich großen Reizbarkeit des Sprachorganes, das gewissermaßen nicht gleich zur Ruhe kommt, wenn der Reiz vorüber ist, sondern über das Ziel hinaus sich betätigt. Fritz Schultze mit seinem Gesetz der geringsten Kraftanstrengung bezüglich der Reihenfolge des Auftretens der Lallaute weist er nicht ganz einwandfrei zurück. Unter Schultzes Gegnern nennt er nur Preyer, Gutzmann und Tracy, von meinen, auf Beobachtungen begründeten Widerlegungen Schultzes scheint er nichts zu wissen.

Die Periode des Nachahmens fremder Laute, wo das Kind die Sprache zwar versteht, aber noch nicht selbst gebraucht, bezeichnet er nach dem Vorbilde anderer zwar kurz,

aber sprachlich undeutlich mit „normaler Hörstummheit". Er sagt zwar, hörstumm müsse eigentlich heißen „hörend-stumm", aber warum geht er nicht noch einen Schritt weiter zu sagen: stumm, obgleich hörend? Die normale Hörstummheit des Kindes, die bei schwachsinnigen Personen als psychischer Mangel dauernd vorhanden ist, worauf er mit Recht hinweist, besteht aber auch gewissermaßen im ganzen späteren Leben des Menschen noch, nur in einem geringeren Grade als beim Kinde; denn bei welchem Menschen wäre die Zahl seiner erworbenen und verstandenen Wörter nicht ungleich größer als die Zahl der für gewöhnlich von ihm gebrauchten? Diese teilweise Hörstummheit besteht sogar bei einem Goethe und bei allen großen Geistern unserer Literatur und sie ist in gewissem Sinne nur von dem Verfasser eines guten Lexikons überwunden. So sind die Parallelen zwischen der Kindersprache und der Sprache der Erwachsenen viel zahlreicher als man gemeiniglich anzunehmen geneigt ist, und gerade diese Aehnlichkeiten zwischen Kindersprache und Sprache der Erwachsenen sollte der Erforscher der Kindersprache nicht übersehen.

Das Hauptinteresse nötigt ihm natürlich die Entwicklung der eigentlichen Kindersprache ab, die er zunächst in einem allgemeinen Abschnitte „Stufen der Sprachentwicklung" und dann in zwei besonderen Abschnitten „Die Entwicklung der äußeren Sprachform" und „Die Entwicklung der inneren Sprachform" ausführlich darstellt. In der allgemeinen Untersuchung antwortet er auf die sehr schwierige Frage, wie das Kind dazu komme, das Wort als Bezeichnung für einen Inhalt aufzufassen, der mit dem Laute als solchem gar nichts zu tun habe, mit der Vermutung, daß das Kind wahrscheinlich unterstützt werde im Erlernen der Sprache durch die bezeichnende Gebärde. Ich habe seinerzeit auf diese Frage die eine Antwort gegeben: Es entdeckt das Wesen der Sprache an den onomatopoetischen Ausdrücken (meine beiden Kinder und auch noch manche andere an dem Worte „Ticktack" für die Wanduhr). Leider geht Meumann auf meine Antwort gar nicht ein. Trotzdem möchte ich seiner Ansicht nicht widersprechen; denn auch bei meinem Experimente, dem Kinde das Wort „Ticktack" beizubringen, spielte die deutende Gebärde von meiner Seite

eine nicht unwesentliche Rolle. Dennoch gelang es mir trotz deutender Gebärden erst nach vielen, vielen mißglückten Versuchen, die Assoziation zwischen Sachvorstellung und Wortvorstellung im Kinde hergestellt zu sehen, und wie es mir schien, ohne mein besonderes Zutun.

Der Bezeichnungsweise Steinthals folgend, untersucht er im weiteren das Verhältnis zwischen äußerer und innerer Sprachform oder, wie wir kurz und ebenso verständlich sagen können, zwischen Form und Inhalt oder Leib und Geist der Sprache. Fritz Mauthners Behauptung, „daß auch die allerkleinste lautliche Veränderung des Wortes einen Bedeutungswandel zur Folge haben müsse," hätte er nach meinem Dafürhalten viel einfacher durch einen Hinweis auf die Geschichte der Sprache widerlegen können; denn daß das nämliche althochdeutsche Wort im Neuhochdeutschen infolge seiner ganz veränderten Form auch seine Bedeutung gewandelt haben müsse, wird wohl auch Mauthner nicht im Ernste behaupten wollen; auch die abweichende Form eines und desselben Wortes in verschiedenen Mundarten spricht gegen Mauthners Auffassung.

Ich muß es mir versagen, um Sie nicht allzusehr zu ermüden, den weiteren Inhalt des Meumannschen Buches einigermaßen erschöpfend zu behandeln, sondern werde mich im weiteren nur auf eine Uebersicht des Ganzen und auf kurze Stichproben, die mir besonders beachtenswert erscheinen, beschränken.

Er unterscheidet bezüglich der Entwicklung der äußeren Sprachform, also der lautlichen Form des Wortes als 1. Stufe die onomatopoetische und als 2. die des Erlernens vorgesprochener oder gegebener Worte, und als eine Art Zwischenstufe, die bei manchen Kindern beobachtete Stufe der Worterfindung, von der er aber selbst nichts wissen will. Die Wichtigkeit der onomatopoetischen Worte für die kindliche Sprachentwicklung scheint er mir nicht genügend gewürdigt zu haben. Warum er, der eine eigentliche Worterfindung des Kindes mit Wundt und Karl Stumpf überhaupt leugnet, den geradezu romantischen Bericht des Amerikaners Gale (S. 32—33) über die Erfindung einer eigenen Sprache von seiten zweier Kinder nicht als das bezeichnet, was er für einen wirklichen Kinderforscher ist und sein muß, näm-

lich als „amerikanisches“ Märchen, das nimmt mich billig wunder. Ebenso vermag ich auch nicht an die Richtigkeit des von Karl Stumpf Berichteten über die ganz abnorme Sprachentwicklung seines eigenen Kindes zu glauben. Ich lege ihm nur die eine Frage vor: „Wie kam Stumpf in den Besitz der Bedeutung dieses Kauderwelsch seines Kindes?“ Und wie vermochte das Kind seine eigene falsche Sprache sich derart sicher anzueignen, daß in der Tollheit doch Methode war? Meine eigenen Beobachtungen und auch meine Erwägungen über die Sprache des Kindes widerstreiten der Glaubhaftigkeit solcher Berichte schlechthin. Dagegen ist es nicht unbedingt unwahrscheinlich, daß die Kinder kanadischer und indianischer Dörfer, die tagelang allein gelassen werden, nachdem sie schon längere Zeit der Sprache sich bedient hatten, von selbst eine Art lingua franca erfinden, die teilweise oder gänzlich unverständlich ist, wie Romanes mitteilt.

Die Periode des Erlernens vorgesprochener Worte mit ihren vielfachen Verstößen gegen lautliche und grammatische Gesetze bezeichnet er als normales oder physiologisches Stammeln im Gegensatz zum abnormen oder pathologischen. Daß er für eine so einfache Erscheinung im Sprachleben des Kindes wie das Ersetzen eines folgenden Mitlautes durch einen vorhergehenden und eines vorhergehenden durch einen folgenden in edlem Gelehrtendeutsch von „Kontaktwirkungen der Laute, die als progressive und regressive Assimilationen und Dissimilationen bezeichnet werden,“ redet, ist mir ein Beweis dafür, daß manche unserer deutschen Gelehrten von dem seit 1870 wehenden deutschen Geisteshauche recht wenig verspürt oder sich doch ihm nicht ernstlich hingegeben haben. Sehr treffend und einleuchtend ist mir seine Erklärung der Erscheinung, daß in der Kindersprache viel häufiger der nachfolgende Laut durch die vorhergehenden ersetzt wird als es umgekehrt bei Erwachsenen der Fall zu sein pflegt. Er vergleicht nämlich den kleinen Sprachschüler mit einem ungeübten Klavierspieler, der am Vorhergehenden hängen bleibt, während der Erwachsene als geübter Klavierspieler durch Vorauseilen des Auges und Vorgreifen der Aufmerksamkeit in den umgekehrten Fehler verfalle. Wenn er hierbei außerdem auf die „geringe Beweglichkeit des kindlichen Geistes“

hinweist, so kommt diese nach meinem Dafürhalten nicht zu dem vorigen Erklärungsgrunde als neues Moment hinzu, sondern zeigt sich gerade in dem vorher Behaupteten selbst als Ursache für jene mangelhafte Art „geistigen Klavierspielens".

Im nächsten wichtigen, ja man darf wohl sagen, wichtigsten Abschnitte, der von der inneren Sprachform, also dem Inhalte der Sprache handelt, weist er zuerst auf die große Schwierigkeit der Deutung der ersten Worte hin, die er aber, das ist meine Ueberzeugung, zu übertreiben scheint. In diesem Punkte befinde ich mich mit ihm überhaupt im stärksten Widerspruch, wie schon meine oben gegebenen Ausführungen betreffs der Idelbergerschen Beobachtungen und seiner Deutungen des Beobachteten gzeigt haben. Denn das sei hier gleich bemerkt, daß Meumann und Idelberger bis auf das kleinste Tüpfelchen miteinander übereinstimmen.

So glaube ich entschieden nicht, daß das Kind um die Wende des ersten Jahres, wo es doch schon ein ziemlich ausgedehntes Sprachverständnis besitzt, der logischen Funktionen ganz oder fast ganz entrate. Daß von einer wirklichen Begriffsbildung durch Analyse, Vergleichung, Abstraktion und Determination noch keine Rede sein kann, könnte ihm füglich zugegeben werden, obwohl man nicht vergessen darf, daß das Kind schon Monate hindurch von der Sprache der Erwachsenen förmlich umflutet worden ist.

Wenn er meint, daß ein ganz elementares und mechanisches Spiel von Verknüpfungen einzelner Vorstellungen (Assoziationen und Reproduktionen) die ersten kindlichen Wortbedeutungen zustande bringe (S. 43), so möchte ich das bezweifeln; denn dann könnte man diesen Prozeß durch ernstliche Bemühungen beschleunigen oder doch begünstigen; ein Bemühen, das durchaus nur in sehr beschränkter Weise und oft wider Erwarten gar nicht gelingt, weil das Kind solchen Bemühungen seinen bewußten Eigenwillen als hemmenden Faktor entgegenstellt. Ich bin daher geneigt, noch innere und von uns unbestimmbare Faktoren anzunehmen, vor allem die Seele des Kindes selbst, die ich nicht als eine bloße Summe der psycho-physischen Erlebnisse des Kindes zu denken vermag.

Seine Polemik gegen Preyer, Lindner und Konsorten als die logisch-begriffliche Schule haben wir schon oben kennen

gelernt, und ich verweise hier nur noch einmal darauf zurück.

Hier muß ich aber doch die Art seiner Kritik noch ein wenig beleuchten. Er sucht Sigismunds berühmt gewordenes Beobachtungsbeispiel, daß dessen noch nicht einjähriges Kind beim Vorzeigen eines ausgestopften Auerhahnes, wobei vom Vater das Wort Vogel gesprochen wurde, eine Blickwendung nach einer an der anderen Seite des Zimmers stehenden Schleiereule ausgeführt hatte, in folgender Weise zu erklären: „Der ganze Vorgang ist wahrscheinlich so zu denken, daß die Wahrnehmung des ausgestopften Vogels . . . die mit diesem bekannten Anblick assoziierten aufsuchenden Bewegungen auslöst, wobei die Wahrnehmung des bekannten vielleicht in sekundärer Weise zur Auffindung des richtigen Wortes mithilft." (Man beachte das „wahrscheinlich", „vielleicht" und die „sekundäre Weise"!) Und über das an meinem Kinde beobachtete erste Wortverständnis des onomatopoetischen „Ticktack" sagt er wörtlich: „Auch hier handelt es sich wohl nur um das Wiederaufleben einer mechachanischen Assoziation zwischen dem bekannten Geräusch und einer Ortsvorstellung . . . Und die Aehnlichkeit zwischen dem Geräusch und dem Worte „Ticktack" braucht keineswegs von dem Kinde mit Bewußtsein aufgefaßt zu werden, damit das Wiederaufleben der Ortsvorstellung zustande kommt" (48). Warum mein Kind beim Hören des Wortes „Ticktack" nicht nach dem Fenster oder dem Schranke oder dem Tisch und ähnlichem blickt, und warum Sigismunds Knabe gerade nach der Schleiereule und nicht nach einem anderen Gegenstande des Zimmers schaut, das zu beantworten, bleibt er natürlich schuldig. Wir „logisch-begrifflichen" sagen, weil es eine Ahnung hatte von der Bezeichnung durch das Wort, also ein, wenn auch noch so primitives Wortverständnis; er hilft sich mit einer mindestens sehr gewundenen und die Hauptsache umgehenden Erklärung, die recht stark mit wahrscheinlich, vielleicht, wohl und ähnlichen Begriffen arbeiten muß. Auch seine ganze Ausdrucksweise, so klar und deutlich sie sonst ist, ist an dieser Stelle unsicher und tastend: ein äußerer Beweis dafür, wie wenig er selbst von der Richtigkeit seiner Auffassung überzeugt ist.

Der Periode des Wortverständnisses läßt er als 2. die des aktiven Sprechens folgen. Seiner Meinung

nach haben die ersten Worte des Kindes eine sehr mannigfache Bedeutung. Sie sind reine Wunschworte oder, wenn sie als gegenständliche Bezeichnungen verwendet würden, gälten sie nicht dem Gegenstande als Ganzem, sondern nur wenigen Teilen oder Seiten desselben. Ist das aber nicht auch mit der Sprache der Erwachsenen der Fall? Die Worte sind ja überhaupt nur Münzen von veränderlichem Werte, der auch in den einzelnen sprechenden Individuen ein sehr verschiedener ist und sein muß. Und welches Wort der Sprache ist überhaupt so umfassend, daß es alle Seiten eines Gegenstandes, also einen logischen Begriff desselben bezeichnen könnte? Für mich ist zwischen den Worten der Erwachsenen und denen des Kindes nur ein abgestufter, aber nicht ein wesentlicher Unterschied vorhanden. Darum vermag ich auch seine weiteren Anschauungen von der Kindersprache, wonach das Kind bei Anwendung der Sprache anfangs nur den einen Zweck derselben, den des Ausdruckes erkenne, nicht aber den der Mitteilung und Bezeichnung, während beim Erwachsenen alle drei Zwecke der Sprache normalerweise gewöhnlich zusammenfielen, nicht zu meiner eigenen zu machen. Das zu behaupten, erscheint mir außerordentlich gewagt. Ich vermag nicht zu glauben, daß das so sehr von Antrieben des Begehrens beherrschte Kind sein Wort für „essen“ (bei meinem Kinde apne lautend) nur ganz theoretisch und platonisch, gewissermaßen als Reflex seiner eigenen Gefühle und Willensakte äußert, sondern nach meiner Beobachtung ist sogar die Mitteilung an einen fremden Willen und mit ihr die Beeinflussung dieses fremden Willens in seinem eigenen Sinn die Hauptsache und der Hauptzweck bei der Aeußerung des Wortes. Oder sollte wirklich das Kind, das seine Umgebung durch Schreien und Gebärden unzählige Male zu seinen eigenen Gunsten beeinflußt hat, zu der Entdeckung, daß diese Beeinflussung auch durch Worte geschehen könne, so unsagbar schwer kommen? Unmöglich ist natürlich diese Auffassung nicht, aber für mich als Kinderbeobachter ganz unwahrscheinlich. Doch diese ganze Untersuchung würde eine Abhandlung für sich erfordern, wenn sie das von Meumann gegebene und von mir ganz anders gedeutete Material berücksichtigen wollte.

Zum Beweise für die in den ersten Kinderworten liegende

scheinbare Verallgemeinerung gibt er das Kinderwort „ha'm" = haben, oder: ich will das haben, an. Dieses habe ein 13 Monate altes Kind bald auf alle Gegenstände seines Interesses angewandt. Mit Recht sieht er in solchem Gebrauche des Wortes nicht eine Benennung der Dinge, sondern nur den Ausdruck eines Wunsches oder Begehrens. Aber wie wenig sorgfältig er gerade an dieser Stelle, der fundamentalen für seine ganze Auffassung der Kindersprache und der so schwierigen Wortbedeutung, verfährt, das muß ich noch an einem mich selbst betreffenden Beobachtungsbeispiele, das er für seine Zwecke benutzt, nachweisen. Er schreibt wörtlich zu dem von S. 26 meines Buches zitierten Worte dada: „dada hieß Vater, Mutter, Kinderwärterin, Schwester, aber auch Milchflasche und schließlich jeder auffallende Gegenstand überhaupt. Ist das ein allgemeiner Begriff? Es hat mit einem solchen nichts zu tun. Es ist einfach ein hinweisender Laut, ein Ausdruck einer Gemütsbewegung, die wir Erwachsenen etwa mit den Worten wiedergeben können: „Das erweckt mein Interesse", oder: „Das fesselt meine Aufmerksamkeit"." Damit scheint er sich zu mir in Gegensatz zu stellen, behauptet aber genau dasselbe, was ich wörtlich so ausgedrückt hatte: „In der 58. Lebenswoche wurde von ihm das Wort da für einen Gegenstand seines lebhaften Begehrens gehört. Dieses da oder dat (manchmal auch dada) wurde in den folgenden Wochen der am meisten gehörte Laut; denn jede neue Wahrnehmung des Kindes und jeder Gegenstand, der sein Interesse erregte, wurde mit einem da oder dat bezeichnet und dadurch seine Umgebung auf den Gegenstand seines Interesses aufmerksam gemacht. Allem Anschein nach sollte es eine Nachahmung des Wortes das sein." Man erkennt aus dieser Gegenüberstellung, wie frei Meumann mit meinem Stoffe geschaltet hat; denn von Vater, Mutter, Kinderwärterin, Schwester, Milchflasche ist bei mir durchaus nicht die Rede; ferner sieht man, daß ich dasselbe, was er als seine Erklärung gibt, schon etwas deutlicher, aber auch etwas vorsichtiger gesagt hatte; denn ich hatte es nur vermutungsweise als hinweisendes Fürwort bezeichnet, und endlich, daß in der Tat dieser erste Begriff meines Kindes eine sehr allgemeine Bedeutung hatte; denn von einem Haben- und Besitzenwollen der Dinge

war beim Gebrauch dieses Wortes bei meinem Kinde sehr oft nicht die Rede.

Eine noch geringere Sorgfalt in der Benutzung fremden Gedankenmateriales und seiner daran geknüpften kritischen Folgerungen zeigt die folgende Stelle seines Buches, die ich der nächsten Seite entnehme: „Lindners Knabe gewann im 10. Monat das Wort auf; es wurde sogleich auch im Sinne des herab verwendet" (57). Das ganze ist reine Phantasie Meumanns, wie S. 57 meines Buches jedermann deutlich zeigen kann; denn dort ist die Sache nicht vom 10., sondern vom 25. Monat berichtet, also von einer Zeit, wo das Kind bereits in Sätzen, ja sogar in Satzverbindungen sprach. Und es wurde von mir dort besonders hervorgehoben, daß dem Kinde die gegensätzliche Bedeutung von auf und ab klar war. Ich habe diese Tatsache benutzt als Beweis für eine Ahnung des Kindes von dem in den Worten liegenden „Gegensinn", der ja auch sonst im täglichen Sprachgebrauche häufig zu beobachten ist. Meumann tut nun mich und Preyer auf Grund dieser gänzlich entstellten Beobachtung mit der vornehmen, und ich darf es wohl, ohne anmaßend zu sein, aussprechen, albernen Bemerkung ab: „Ich behaupte, das Kind kann davon keine Ahnung haben, weil es sich das logische Verhältnis der koordinierten und unter demselben Begriff subsumierten spezielleren Begriffe klar gemacht haben müßte, eine Leistung, die ihm vielleicht 15 Jahre später in den einfachsten Fällen zugänglich wird." Er meint, daß alle von mir und Preyer in dieser Hinsicht aufgeführten Beispiele sich erledigen würden, sobald man nur den emotionellen (so sagt er stets für gefühlsmäßigen) Charakter der ersten kindlichen Worte beachte. Aber, mein verehrter Herr Professor, im 25. Lebensmonate ist doch die Sprache nach Ihrem eigenen Zugeständnisse längst intellektualisiert, oder wie wir in gemeinem Deutsch sagen verstandesmäßig!

Wenn man freilich derart mit fremdem Beobachtungsmaterial umspringt, dann ist eine Widerlegung nicht schwer, aber auch nicht wertvoll. Meine Beobachtungen über den Gegensinn der Worte beim Kinde reichen bis ins sechste Lebensjahr, also in eine Zeit, wo die Sprache des Kindes auch nach seinem eigenen Eingeständnis nicht mehr ein bloßes Mittel des Ausdruckes, sondern auch der Mitteilung

und der Bezeichnung schon seit Jahren ist. Recht hat er an dieser Stelle nur mit seiner Frage: „Warum eine so komplizierte und unwahrscheinliche Deutung vornehmen, wo eine so einfache möglich ist?“ Dennoch muß ich auf seine richtige Frage antworten, daß ich seine einfache Deutung nicht annehmen kann, weil sie den Tatsachen nicht entspricht. Er modelt die Tatsachen zu seinen Gunsten oder übersieht mindestens sehr Wesentliches an ihnen; aber das eine ist nicht erlaubt, und das andere ist nicht löblich.

Leider kann ich auch die folgenden Ergebnisse seiner Untersuchungen über den allmählichen Uebergang der kindlichen Sprache aus dem gefühls- und triebmäßigen Gebrauche zu dem verstandesmäßigen nicht teilen; denn ich glaube nicht daran, daß man die ersten kindlichen Wortbildungen unlogisch nennen muß. Es ist nur eine andere Logik in ihnen als in der Logik der Erwachsenen, oft sogar eine bessere und folgerichtigere als in der Sprache der Erwachsenen, wie ich aus verschiedenen sprachlichen Bildungen meiner Kinder zu zeigen versucht habe. Die kritische Untersuchung dieses ganzen Gegenstandes würde wiederum eine Arbeit für sich erfordern und hier viel zu weit führen.

In dem nun folgenden Abschnitt seines Buches behandelt Meumann die Satzentwicklung der Kindersprache. Mit Recht weist er zuerst darauf hin, daß alle Sprache des Kindes mit Satzworten, also mit Sätzen und nicht mit Worten beginnt, was natürlich auch uns „logisch-begrifflichen“ längst bekannt und von uns genügend hervorgehoben worden war. „Aus der Satzfunktion des Wortes entwickelt sich die Wortfunktion“, oder wie Theodor Waitz treffend gesagt hat: „Die Einheit der Sprache ist nicht das Wort, sondern der Satz.“ Meumann findet die Natur hier „wieder einmal paradox“. Ich finde das nicht; denn auch beim Kinde ist der Zweck der Sprache, sobald es überhaupt ein Wort gebrauchen kann, Mitteilung innerer Zustände (denn was sind Begehrungen und Wünsche anders?) oder Gedankenmitteilung. Aber Gedanken können nicht in Worten, sondern nur in Sätzen für andere verständlich ausgesprochen werden. Meumann gibt nun eine ganze Anzahl solcher erster Satzworte mit ihren verschiedenen Bedeutungen. Dann zeigt er, wie die ersten wirklichen Sätze durch ungrammatische Anfügung zweier oder mehrerer

Worte zustande kommen aus Beispielen von Tracy, Preyer, Sigismund, Stumpf und aus meinem Buche.

Weiterhin gedenkt er der statistischen Aufzeichnungen amerikanischer Sprachforscher und Psychologen, besonders des Horatio Gale, der nicht bloß die Worte selbst aufzeichnete, sondern auch ganze Gespräche des Kindes, also eine, von Meumann eingangs so warm befürwortete Gebrauchsstatistik führte. Ich halte diese sehr mühevollen Aufzeichnungen ungefähr für ebenso wertvoll als die prozentualen Erhebungen der orthographischen Fehler in einer Schulklasse im Sinne eines Wertmessers für den geistigen Zustand der betreffenden Klasse oder Schule, oder als die Prüfung des Geistesgehaltes einer wissenschaftlichen Arbeit oder rednerischen Leistung auf Grund der prozentualen Ermittlung der zum Aufbau verwandten Wortarten oder Phrasen, d. h. Redewendungen. Das war es, was ich oben als geräuschvollen Kleinverschleiß bezeichnete.

Wenn Meumann weiterhin die Vermutung ausspricht, daß alle Kinder anfangs die grammatischen Kategorien durchaus nicht richtig verwenden, so vermisse ich hier den ebenso wichtigen Hinweis, auf den ich durch meine Beobachtungen aufmerksam gemacht habe, daß das Kind schon verhältnismäßig frühe ein feines Gefühl für die grammatische Funktion von Worten erwirbt, ohne daß ihm der Inhalt des Wortes bekannt zu sein braucht. Seine weitere Vermutung, daß die echten Dingwörter und Tätigkeitswörter sich aus grammatischen Mischprodukten heraus entwickeln, die weder das eine noch das andere sind, sondern die Bedeutung von Interjektionen haben, ist eine Folgerung von seiner Auffassung der Kindersprache, die von einer künftigen Beobachtung scharf ins Auge zu fassen wäre, auf die ich aber durch meine Beobachtungen früher niemals gestoßen bin.

Zum Beweise dafür, wie staunenswert die Geistesarbeit des Kindes in der Aneignung der Sprache sei, führt er die Statistik des Amerikaners Gale an, der von einem seiner Kinder am 182. Tage des dritten Jahres 9290 Worte aufschrieb und von einem anderen Knaben an dessen zweitem Geburtstage 10 507 Worte zählte, darunter 751 verschiedene. Diese Statistiken üben auf mich nicht nur eine komische Wirkung aus, sondern sie erscheinen mir sogar recht bedenklich,

da sie unmöglich ohne Vorwissen des Kindes gemacht werden können und darum geeignet sind, die Unbefangenheit des Kindes bezüglich seiner sprachlichen Leistungen zu gefährden oder gar zu zerstören. Sogar soweit geht Gale, daß er festgestellt hat, wieviel mal an einem Tage das Kind das Wort ich, mich, mein gesprochen hat, die er aggressive Wörter nennt, deren Vorherrschaft ihm den starken Egoismus des Kindes bezeugt: nämlich 970 mal. Den Eigennamen sprach ein Kind 1057 mal an einem Tage. Das ist amerikanische Wissenschaft und Amerika ist das Land, wo die Kinderpsychologie nach Ament die wichtigste Heimstätte gefunden hat.

Meumann leitet aus der bei der Sprachaneignung zu leistenden Riesenarbeit des Kindes die Pflicht der Eltern ab, sich mehr um die Entwicklung der Sprache ihrer Kinder zu kümmern und die Kinder in ihrem heißen Bemühen nach Kräften und mit größter Sorgfalt zu unterstützen, was wir Pädagogen nur willkommen heißen können. Das Studium der Kindersprache hat ihm deshalb nicht nur ein theoretisches, sondern auch ein sehr hohes praktisches Interesse.

In dem letzten Abschnitt seines Buches geht Meumann über den allgemeinen Rahmen seiner Arbeit hinaus, denn er untersucht hier die Sprachfehler des Kindes und ihre Behandlung. Die vier von ihm erörterten Sprachfehler sind: Stammeln, Stottern, Poltern und Hörstummheit. Ich muß es mir aus ökonomischen Gründen meiner Arbeit versagen, darauf einzugehen. Aber ich will auf die Wichtigkeit dieser wertvollen Beigabe um so mehr hinweisen, als ich mich hier in vollem Einverständnis mit Meumann befinde. Den Schluß bildet ein alphabetisch geordnetes Literaturverzeichnis von 34 Schriften aus dem Gebiete der Erforschung der Kindersprache, die aus den Jahren von 1877 bis 1901 stammen.

Von einer besonderen Darstellung der Idelbergerschen Abhandlung glaube ich absehen zu können, da ich schon oben den wesentlichen Inhalt derselben gekennzeichnet und zu meinem Zwecke verwertet habe. Hier sei nur noch bemerkt, daß die Arbeit Idelbergers in zwei Hauptteile zerfällt, nämlich I. das Problem der ersten Wortbedeutungen beim Kinde, und II. das Problem der Worterfindung. Den Inhalt des ersten Teiles kennen wir bereits, den Inhalt

des zweiten könnte ich nicht angeben, ohne ein näheres Eingehen auf denselben. Zum Schlusse gibt er noch einen Nachtrag von Beobachtungen, die während seiner Abwesenheit im 15. bis 19. Lebensmonat seines Kindes von seiner Gattin gesammelt worden sind, und die ich auch oben teilweise berücksichtigt habe. Idelbergers Arbeit umfaßt $5^1/_2$ Druckbogen.

Da Meumann und Idelberger Schüler Wilhelm Wundts sind, so halte ich es für meine Pflicht, auch noch kurz der hierhergehörigen Arbeit des Altmeisters der physiologischen Psychologie und zugleich des wichtigsten Vertreters der experimentellen Psychologie zu gedenken. Wundts Ansichten über die Sprache des Kindes finden sich in seiner Völkerpsychologie im ersten Bande des ersten Teiles, der von der Sprache handelt, wo sie im Rahmen des ganzen, großangelegten Werkes nur reichlich zwei Druckbogen umfassen, aber dennoch zum Bedeutendsten gehören, was über Kindersprache geschrieben worden ist. Das wird bei der Bedeutung Wundts um so weniger überraschen, als Wundt nicht bloß zu den Kennern, sondern sogar zu den speziellen Forschern und Beobachtern der Kindersprache gehört; denn er hat zwei seiner Kinder aufs eingehendste selbst beobachtet. Leider hat er seine Beobachtungsresultate nur in allergedrängtester Form mitgeteilt und derart zur Theorie verdichtet, daß eine Diskussion darüber so gut wie ausgeschlossen ist. Aber aus dem wenigen, was er aus seinen Beobachtungen mitgeteilt hat, sieht man, ein wie feiner, scharfer und umsichtiger Beobachter er gewesen ist und wie er zuweilen den scheinbar widerspruchsvollen Ergebnissen mit Erfolg nachging, bis es ihm gelang, das Widerspruchsvolle zu enträtseln. Seine Anschauungen über die Kindersprache stützt er, außer auf seine eigenen Beobachtungen, ausdrücklich und fast ausschließlich auf die Beobachtungen Preyers, für den er eine viel höhere und gerechtere Würdigung besitzt als seine Schüler Meumann und Idelberger, obwohl auch er nicht mit allem übereinstimmt, worauf Preyer besonderen Nachdruck legen zu müssen glaubte.

Knapp und kurz faßt er seine Anschauungen unter folgende fünf Gesichtspunkte zusammen: 1. Stadien der Lautbildung beim Kinde, 2. angebliche Worterfindung des Kindes, 3. psycho-physische Bedingungen der individuellen Sprachentwick-

lung, 4. psychologische Eigenschaften der kindlichen Sprache und 5. Lautvertauschungen und Lautverstümmlungen in der Kindersprache.

Wie die allermeisten Forscher, unterscheidet auch er drei Hauptstadien der kindlichen Sprachentwicklung, nämlich das Stadium der Schreilaute bis zur 6. Lebenswoche, das der artikulierten sinnlosen Laute bis zum Ende des 1., aber auch manchmal bis zum Ende des 2. Lebensjahres und das der eigentlichen Sprachbildung, d. h. des Erlernens der Sprache.

Wenn er bei Untersuchung der angeblichen Worterfindungen des Kindes behauptet, daß die Ansicht der Mütter und Ammen, das Kind erfinde sich seine Sprache selbst, „fast ausnahmslos auch noch von den pädagogischen Beobachtern der Kindersprache und von vielen Psychologen geteilt werde“ (273), so muß man sich billig wundern, daß er auch nicht einen einzigen dieser sonderbaren Pädagogen und Psychologen namhaft gemacht hat. Und wenn er zur Erklärung dieser merkwürdigen Tatsache hinzufügt, daß sich auch in der Psychologie der Gelehrten das Vorurteil behauptet habe, „der Mensch sei von Haus aus ein Wesen, das in seinen Handlungen von logischen Reflexionen bestimmt werde“, so tut er sicher einer ganzen Anzahl Gelehrter unrecht. Denn wenn er z. B. an Preyer, als den Hauptvertreter der von seinen Schülern verpönten „logischen Psychologie“, gedacht haben sollte, so hat dieser meines Wissens niemals von logischen Reflexionen des Kindes geredet, sondern an der Hauptstelle, die hier von Wundt in Betracht gezogen werden könnte, nur behauptet: „Das Kind bringt viel mehr Logik als Sprachtalent mit auf die Welt.“ Wie sollte es da imstande sein, seine Sprache selbst zu erfinden? Und auch ich habe niemals etwas anderes behauptet, als dies, daß das Kind eine Art natürlicher oder instinktiver Logik besitze, nach welcher es noch vor und während der Sprachaneignung handle und die es oft in verblüffender Weise betätige. Das aber kann Wundt als Anhänger der Evolutions- und darum auch der Vererbungstheorie getrost zugeben, und das lehrt er sogar selbst; denn er redet S. 271 von einem „instinktiven Verstehen mimischer Ausdrucksbewegungen Erwachsener von seiten des Kindes, das schon in den ersten

Lebensmonaten deutlich an der Rückwirkung auf die eigenen Gemütsbewegungen des Kindes zu bemerken sei". Warum soll es da nicht auch eine instinktive Logik beim Kinde geben? Denn Verstehen und Logik gehören ja innig zusammen. Wenn er dem Kinde alle und jede eigene Worterfindung abspricht und dessen wenn auch mangelhafte und unvollkommene Vergleichungen als auf Verwechslungen beruhende Aehnlichkeitsassoziationen hinstellt, so will ich ihm nicht in kasuistischer Logik entgegenhalten, daß ein Verwechseln der Dinge ja ein Vergleichen derselben, also eine logische Operation voraussetze, kann ihm aber hierin auf Grund meiner eigenen Beobachtungen nicht beipflichten, obwohl ich natürlich seine Ansicht völlig teile, daß die Sprache des Kindes nicht eine Erfindung des Kindes ist, sondern daß sie dem Kinde ebensogut mitgeteilt und überliefert wird wie jede andere von ihm später zu erlernende Sprache.

Auch was er im 3. Abschnitte über die psycho-physischen Bedingungen der individuellen Sprachentwicklung darlegt und wonach ihm, kurz gesagt, die Sprachaneignung des Kindes darin besteht, „daß das Kind die Laute, die es bis dahin als bloße Gefühlsäußerungen hervorbrachte, unter dem Einflusse des erwachenden Nachahmungstriebes nach den von den Personen der Umgebung vorgesprochenen Lauten umbilde", kann ich ihm voll bestätigen. Ebenso, daß es sich bei den ersten Worterwerbungen um das Zustandekommen von „Gleichheitsassoziationen" zwischen Gehör-, Gesichts- und Bewegungsempfindungen handele, nämlich des gehörten Lautes, der gesehenen Mundbewegung (Lautartikulation) und des gesprochenen Lautes. Auch seine Ansicht von der Wichtigkeit der deutenden Gebärde bei dieser Arbeit, die dem Kinde zum Verständnis des Wortes verhelfe, kann ich ganz zu meiner eigenen machen, freilich nur für die ersten Anfänge der Spracherwerbung. In diesem Sinne unterschreibe ich auch seinen Satz, „daß es eine Verbindung von Gebärdensprache und Lautsprache ist, die dem Kinde allmählich die freie Verfügung über die mitgeteilten Wörter verschafft" (292).

Bezüglich des 4. Abschnittes seiner Untersuchung, in welchem er die psychologischen Eigenschaften der Kindersprache darlegt, nimmt es mich wunder, daß

er von der Lehre seiner Schüler, wonach, wie wir oben gesehen haben, die Kindersprache anfangs nur den Charakter des Ausdrucks und erst später den der Mitteilung und Bezeichnung annehme, und sich also dadurch fundamental von der Sprache der Erwachsenen unterscheide, nichts weiß. Er scheint sonach den Anlaß zu dieser Hypothese nicht gegeben zu haben oder sie noch nicht für gesichert genug zu halten. Dagegen weist er auf die häufig auftretenden Lautwiederholungen und zahlreichen onomatopoetischen Worte in der Sprache des Kindes hin. Er hält sie mit Recht für eine Erfindung der Umgebung des Kindes, die dabei von zwei Beweggründen geleitet werde und zwar nicht absichtlich, sondern triebartig; nämlich 1. die eigene Wortbildung dem leicht verfügbaren Lautvorrate des Kindes anzupassen und 2. das Wort so zu bilden, daß es durch sich selbst verständlich werde. Für das Problem der Entstehung der Sprache biete die kindliche Sprachentwicklung keine unmittelbar verwertbaren Ergebnisse, wohl aber indirekte Fingerzeige in der bei ihr augenfällig hervortretenden instinktiven Anpassung des Redenden an Anschauungen und Gefühle des Angeredeten und in der Bedeutung der Gebärde für die Verständigung durch die Lautsprache. Hierbei polemisiert er gegen Ament, der die kindliche Sprache „eine abgekürzte Sprachentwicklung überhaupt" genannt hat, und gegen Gutzmann, der in den kindlichen Lauten Aehnlichkeiten mit Lautsystemen der Naturvölker, besonders der Polynesier, entdeckt haben will. Die Aehnlichkeiten der Kindersprache mit der Sprache der Naturvölker liegen für ihn nicht im Lautbestande, sondern in der Wort- und Satzfügung, und sie erklären sich nicht aus einem „biogenetischen Grundgesetze", sondern aus den allgemeinen Eigenschaften eines unentwickelten Bewußtseins. In diesen Ergebnissen sieht man überall den vorsichtigen und nüchternen Forscher.

Im 5. Abschnitte: Lautvertauschungen und Lautverstümmlungen in der Kindersprache, beschäftigt er sich mit dem äußeren Gewande der Kindersprache. Die Sprachfehler des Kindes haben nicht in der Umgebung des Kindes, sondern im Kinde selbst ihre Quelle, und zwar nicht in der Unfähigkeit des Kindes, den Laut auszusprechen, sondern in einem unvollkommenen Hören und Sehen des

Kindes und in der Kontaktwirkung der Laute. Wichtiger noch als das unvollkommene Hören sei das unvollkommene Sehen, daher auch Blindgeborene später sprechen lernen als Sehende, daher rühre auch die Vorliebe der Kinder für Lippen- und Zungenlaute gegenüber den Kehl- und Gaumenlauten, die sie nicht leicht durchs Gesicht wahrnehmen und nachahmen lernen können. Daß die Fehler so lange andauern, erklärt er damit, daß das Kind nur das genau höre, was es schon aussprechen könne, wofür es schon eine richtige Artikulationsempfindung erworben habe. Bezüglich der Kontaktwirkungen der Laute sieht er den Grund in einer unvollkommenen Artikulationsbewegung und in einer mangelhaften Vorstellungsbewegung des Kindes und weist auf das Vorherrschen von Lautveränderungen hin, die durch den voraufgehenden Laut verursacht sind, wie in den ural-altaischen Sprachen, gegenüber den in allen Kultursprachen viel häufiger vorkommenden, durch den nachfolgenden Laut veranlaßten, oder, wie er in kurzem, aber schlechtem Gelehrtendeutsch sagt: das Vorherrschen von progressiven Assimilationen und Dissimilationen gegenüber den regressiven.

Ich bin damit am Schlusse meiner Darlegungen über die neueren Forschungen und Anschauungen bezüglich der Kindersprache, soweit ich sie zu berücksichtigen gedachte, angekommen, und es erübrigt nur noch eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse und eine Andeutung dessen, worauf eine künftige Erforschung der Kindersprache das Hauptaugenmerk werde richten müssen.

Da ich schon im bisherigen meinen Standpunkt am geeigneten Orte dargelegt zu haben glaube, so kann ich mich hier kurz fassen. Es sind folgende Punkte:

1. Ich halte auch in Zukunft die sogenannte biographische Methode der Erforschung der Kindersprache trotz entgegenstehender Ansichten nicht für einen überwundenen Standpunkt, sondern geradezu für diejenige, die die meiste Gewähr gibt für die Lösung der wichtigsten Fragen in betreff der kindlichen Sprach- und Geistesentwicklung, da nur sie eine relativ sichere und eine möglichst umfassende Kenntnis des gesamten äußeren Lebens und inneren Seelenlebens des Kindes ermöglicht, einen Erfolg, den die rein statistische Methode nicht entfernt zu erreichen vermag.

2. Ich bin ein Feind der Anwendung des Experimentes, soweit dieses geeignet ist, die freie und unbefangene Geistesentwicklung des Kindes zu beeinträchtigen und die geistige Originalität des Kindes anzutasten oder seine Entwicklung in irgendeiner Weise zu verfrühen.

3. Die von Ament aufgestellte Lehre von den Umfangserweiterungen und Umfangsverengerungen der kindlichen Sprachbegriffe, die dem Kinde eine von der Art der Erwachsenen gänzlich abweichende Denk- und Sprechweise beilegt, ist eine von Wundt mit Recht verworfene Hypothese, die nur auf Grund einer falschen Deutung der kindlichen Sprachbegriffe möglich wurde und die den Verfasser selbst nicht befriedigt hat, weshalb er zu widerspruchsvollen Schlußfolgerungen gelangt, die er dann gelegentlich selbst widerlegen muß.

4. Die von Meumann und Idelberger vertretene Ansicht eines vorwiegenden gefühls- und begehrungsmäßigen Charakters der Kindersprache und eines allmählichen Ueberganges zum verstandesmäßigen Gebrauche der Sprache ist durchaus noch nicht durch die Beobachtungen begründet und das für sie zur Begründung angeführte Beobachtungsmaterial sehr wohl einer anderen Deutung fähig, ja sogar bedürftig. Eine künftige weitere Erforschung der Kindersprache hat sich mit einer Begründung oder Widerlegung dieser Hypothese in erster Linie zu beschäftigen.

5. Für diese weitere Erforschung erscheint es mir überhaupt höchst wünschenswert, daß die Untersuchung viel mehr als bisher Bedacht darauf nehme, zu zeigen, daß das Kind nicht eine von der Sprache der Erwachsenen grundsätzlich abweichende Sprech- und Denkweise befolge und befolgen könne, sondern nur eine durch sein unentwickeltes Geistesleben bedingte unvollkommene, in deren Betätigung es denselben Fehlern seines Denkens unterliege als der im vollen Besitze der Sprache befindliche Erwachsene.

6. Bezüglich des allgemeinen Standpunktes, von dem aus die künftigen Forschungen zu machen sein werden, möchte ich an das Wort Hermann Pauls in der Vorrede zu seinen „Prinzipien der Sprachgeschichte“ erinnern; „daß die Wissenschaft nicht vorwärts gebracht wird durch komplizierte Hypothesen, mögen sie auch mit noch soviel Geist und Scharfsinn

ausgeklügelt sein, sondern durch einfache Grundgedanken, die an sich evident sind."

Alles in allem aber darf auch der Erforscher der Kindersprache nicht vergessen, daß das Geistes- und Empfindungsleben des Kindes ganz ähnlich oder noch viel mehr wie beim Erwachsenen r e i c h e r ist als das Vermögen, den Empfindungsinhalt der Seele auszudrücken und in Worte zu fassen. So wie wir Erwachsenen im Zustande höchster Freude oder tiefsten Schmerzes entweder die Worte nicht finden, die der Fülle unseres Herzens einen entsprechenden Ausdruck verleihen könnten, oder die Worte sogar verachten, da sie unsere Gefühle gewissermaßen profanieren würden, so hat auch schon das kleine Kind eine Art instinktives Gefühl dafür, daß oft ein stummer Händedruck mehr besagt und beredter ist als unsere beredtesten Worte. Die Sprache ist zwar der klarste, aber nicht immer der volle Ausdruck für unseren Seeleninhalt — das sollte auch der Erforscher der Kindersprache nicht außer acht lassen.

Kinderzeichnung und Kunstkanon.

Von

Marx Lobsien, Kiel.

Vorbereitendes.

Zu den nachfolgenden Untersuchungen wurde ich veranlaßt, durch die Arbeit des Leiters des Antwerpener pädologischen Laboratoriums Prof. Schuyten: De oorsprondelijke „Ventjes" der Antwerpsche schoolkinderen. Deerde deel: Ontwikkelung von het schoonheidsgevoel.[1])

Die Methode der Untersuchungen Schuytens läßt sich in Kürze so beschreiben: Ende Februar und Anfang März 1901 besuchte Schuyten eine Anzahl Schulen und Klassen, um insgesamt 40 Serien von je 100 Zeichnungen ganzer menschlicher Figuren nach freier Erfindung anfertigen zu lassen. Es handelte sich um Kinder, Knaben und Mädchen, im Alter von 3—13 Jahren. Jedes Kind bekam ein rechteckiges Stück Zeichenpapier im Maßstabe 16:10,5, um darauf die Zeichnungen zu entwerfen. Die Untersuchungen fanden meistens des Vormittags statt im Laufe von zwei Wochen. — Die Zeichnungen wurden einer doppelten Analyse unterworfen, einer qualitativen und einer quantitativen. Die letztere geschah mittelst einer einfachen Meßvorrichtung und hatte zur Aufgabe, den millimetrischen Proportionen zwischen den einzelnen Körperteilen nachzugehen. — Das dritte Kapitel, das uns hier allein interessiert, setzte dann diese Proportionen in Beziehung zu dem Kunstkanon. Die Künstler haben von jeher eine Idealgestalt des menschlichen Leibes geformt und in bestimmten Proportionalzahlen das Verhältnis der einzelnen Teile angegeben. Schuyten beschränkt sich auf folgende Ver-

[1]) Paed. Jaarboek. Vijfde Jaargang 1904. Antwerpen.

hältnisse: Kopf zu Gestalt = 1:8 (0,125); Verhältnis verschiedener Kopfteile untereinander, nämlich Kinn zu Nasenbasis, Nasenbasis zu Nasenwurzel, Nasenwurzel zu Beginn des Haarwuchses = 1:3 (0,333); Armlänge zu Länge der Gestalt = 3:8 (0,375); Fuß zu Gestalt = 1:6 (0,166); Hand zu Fuß = 2:3 (0,666); Hand zu Angesicht = 1:1 (1,000).

Die Ergebnisse Schuytens stelle ich kurz hierher: Die Kinderzeichnungen offenbarten, daß das Verhältnis von Kopf zu Gestalt von den Knaben besser annähernd erreicht wurde als von den Mädchen; die letzteren zeichneten durchweg größere Köpfe und kleinere Gestalten. Ebenso näherten sich die Knaben bei der Darstellung der Nase dem Verhältnis 0,333 mehr als die Mädchen. Das Verhältnis von Armlänge zu Gestalt ward übereinstimmend bei beiden Geschlechtern nahezu erreicht, wenngleich die Mädchen oft kleinere Arme zeichneten als die Knaben. Bezüglich des Verhältnisses Fuß zu Gestalt ist zu bemerken, daß die Knaben näher an die Zahl 0,166 herankamen als die Mädchen, während sie bei dem Verhältnis Fuß zu Hand beinahe um das Zehnfache von der Zahl 0,666 abwichen. Das Verhältnis 1:1 wird nahezu übereinstimmend beachtet. — Verfolgt man diese Angelegenheit auf den verschiedenen Altersstufen, dann gewahrt man, daß im 6. Lebensjahre die Abweichung von den theoretischen Quotienten am größten war, größer als vorher und nachher. Schuyten schließt daraus, daß die Entwickelung des Schönheitssinnes um diese Zeit herum eine Störung erleidet, die auf den Einfluß der Schule zurückzuführen ist. Die tieferen Ursachen liegen allerdings noch im dunkeln. Die aufeinanderfolgenden Altersstufen zeigen allmähliche Annäherung an die ideale Proportion.

Meine Untersuchungen.

Ihre Methode unterscheidet sich nicht von derjenigen Schuytens. Die Blättchen hatten die gleiche Größe. In Wegfall kam für meine Beobachtungen das Verhältnis der einzelnen Gesichtsteile zueinander, weil ihre Darstellung sie nicht in zureichender Deutlichkeit kundgab. Des weiteren verzichtete ich auf Bruchteile bei den Millimeterangaben. Endlich — es ist selbstverständlich, daß nur ein Bruchteil der gewonnenen Bildchen eine durchgehende Wertung im Sinne

der vorliegenden Aufgabe verträgt, es waltete ja absolute Freiheit in der Wahl der Figur. Doch gelang es mir, mein Beobachtungsmaterial im großen und ganzen quantitativ so zu gestalten, daß ich von Schülern und Schülerinnen hiesiger Mittel- und Volksschulen je dreißig volle Kärtchen gewann, die jeweils von den besseren — nach Aussage der Lehrer — und den schwächeren Zeichnern angefertigt worden waren. Die Schüler standen im durchschnittlichen Alter von 8, 11 und 13—14 Jahren und waren gleichen Bildungsstufen angehörig. Zu diesen kamen, dem Alter nach korrespondierte, Schüler der hiesigen Hilfsschule. Die Absicht meiner Untersuchungen ging dahin, nachzuspüren, ob in der Tat der Kunstkanon mit steigendem Alter immer völliger erreicht werde. Man muß festhalten, daß die Proportionalzahlen der Künstler durchaus idealer Natur sind, daß sie in Wirklichkeit in den allerseltensten Fällen vorkommen — und wenn nun tatsächlich die Kinderzeichnung ohne besondere Beeinflussung sich diesen Werten nähert, so wird man allerdings ein natürliches Hinneigen zu künstlerischem Erfassen und Darstellen des menschlichen Leibes in wachsendem Maße bei der Jugend voraussetzen dürfen. Den Beweis halte ich um deswillen für ein nicht Geringes, weil er helfen würde, den modernen Bewegungen, die man unter das stolze Schlagwort Kunsterziehung zusammenfaßt, wenigstens auf einem Teilgebiete durch das Experiment einen gegründeten Unterbau zu geben. Er würde nachweisen, daß hier tatsächlich natürliche Voraussetzungen vorliegen, welche die Möglichkeit, und dann auch Notwendigkeit einer Bildung des Kunstsinnes rechtfertigen — natürlich nur soweit der durch diesen Versuch errichtete Unterbau reicht. Denn gerade da fehlt es zur Hauptsache der neueren Bestrebungen! Man wird gern den großen Eifer anerkennen; der Kenner der Wandlungen der Ideale wird gern ein gewisses Uebermaß an Wort und Würde entschuldigen, ohne ein Uebermaß an Betonung haben sich noch niemals neuere Bestrebungen, sofern sie akuter Natur waren, geltend gemacht. Andererseits hat aber das Schlagwort: die Kunst dem Volke, ein Heer von falschen Voraussetzungen, Erwartungen und Maßnahmen im Gefolge gehabt. Wer weiter gewisse — keineswegs ausnahmslos erfreuliche — psychologische Apperzeptions- und Assoziationsweisen unserer Gegenwart eingehen-

der verfolgt, der wird unschwer für diese Erscheinung interessante allgemeine Deutungen finden; aber nur theoretisch sind sie lediglich interessant, praktisch sicher oft bedenklich. Nun — nach der Ernüchterung, die schon der erste mit so großem Szenarium ins Leben gerufene Kunsterziehungstag brachte, dürfen wir eine Reaktion erwarten, ein ernstes Besinnen auf die Grundlagen, von denen aus überhaupt erst „Kunsterziehung" möglich sei.

Der vorliegende enge Ausschnitt in dieser Absicht hat zwar nicht geringe Bedenken. Denn es bleibt offenbar sehr fraglich, welches Maß von Annäherung in den „Ventjes" der Kinder an den Kunstkanon man als tatsächliche Entfaltung des Kunstsinnes wird ansprechen wollen. Man darf doch nicht vergessen, daß schon nach Zeugnis der Vulgärerfahrung der Blick für tatsächliche Verhältnisse durch absichtliches und unabsichtliches Bemühen mit steigendem Alter wächst, daß aber Richtigkeit und Kunstkanon noch keineswegs zusammenfallen. Zwischen der allgemeinen Richtigkeits- und der idealen Proportionalziffer wird sich die Distanz schon auf Grund natürlicher psychischer Prozesse oder absichtlicher Erwägungen mit steigendem Alter verringern, ohne daß man berechtigt ist, von Kunstsinn und dessen geheimen Wirken zu reden; denn die Proportionalitätsziffer ist auch ein Wirklichkeitsmaß, wenngleich ein seltenes, weil ideales. Man wird aus der Tatsache einer feineren Annäherung an das Idealmaß also keineswegs behaupten dürfen, daß hier lediglich der Kunstsinn wirke, man ist nur berechtigt anzunehmen, daß auch Schönheitssinn mitbestimmend sei. Das Maß seiner Wirksamkeit zu bestimmen, ist den Mitteln der vorliegenden Methode unmöglich. Dazu bedarf sie folgender Ergänzung durch eine Wahlmethode, d. h. einer solchen, die den Kindern eine Anzahl von Ideal- und Nichtidealfiguren des menschlichen Leibes in linearen Umrissen ohne farbiges Beiwerk zur Auswahl nach freier Entschließung vorlegt — davon vielleicht später einmal!

Unmöglich war mir, zu meinem lebhaften Bedauern, das letzte eigenartige Ergebnis der Schuytenschen Untersuchungen nachzuprüfen, daß der Eintritt in die Schule eine Herabminderung in der Entwicklung des Kunst-, sagen wir des Wirklichkeitsinnes für bildliche Darstellungen im Gefolge habe.

Untersuchungsergebnisse.

Ich gebe zunächst das Rohmaterial in einigen Fällen wieder. Der Kürze wegen bezeichne ich im Kopfe die Verhältnisse: Kopf- : Gestaltlänge, Arm : Gestalt, Fuß : Gestalt, Hand : Fuß und Hand : Gesicht durch die Ziffern I—V und setze gleich daneben die ideale Proportionalziffer. In den Kolonnen steht gleich neben den absoluten (a) Daten der Quotient (qu).

Tabelle I.

Knaben.

Alter	I = 0,125		II = 0,375		III = 0,166		IV = 0,666		V = 1,000	
	a	qu	a	qu	a	qu	a	qu	a	qu
				Gute Zeichner						
	10: 40	0.250	7:60	0,117	—	—	—	—	4: 8	0,500
	15:620	0,245	20:62	0,322	6:62	0,097	2:6	9,333	2:13	0,154
8 Jahre	35: 88	0,412	20:85	0,235	8:85	0,094	5:8	0,625	5:32	0,157
	18: 57	0,316	15:57	0,263	5:57	0,088	3:5	0,600	3:12	0,250
	18: 47	0,289	10:47	0,212	6:47	0,127	1:6	0,166	1:10	0,100
				Schlechte Zeichner						
	40:70	0,571	8:70	0,114	10:70	0,143	4:70	0,057	—	—
	8:37	0,216	9:37	0,243	3:37	0,081	1: 3	0,333	1: 8	0,125
8 Jahre	24:64	0,369	12:65	0,184	6:65	0,091	6:10	0,166	10:24	0,417
	20:36	0,556	11:36	0,306	3:36	0,083	2: 3	0,666	2:15	0,133
	10:45	0,222	17:45	0.379	—	—	—	—	1: 9	0,111
				Gute Zeichner						
	18:63	0,287	20:63	0.317	6:63	0,952	5:6	0,833	5;12	0,417
	16:60	0,267	16:60	0,266	5:60	0,833	3:5	0,600	3:15	0,200
11 Jahre	10:54	0,185	11:34	0,321	4:34	0,177	4:4	1,000	4:10	0,400
	12:50	0,240	15:50	0,750	3:50	0,060	2:3	0,666	2:10	0,200
	15:48	0,312	18:48	0,375	2:48	0,042	1:2	0,500	1:15	0,066
				Schlechte Zeichner						
	12:52	1,231	25:52	0,810	8:52	0,154	3:8	0,375	3: 8	0.375
	21:72	0,292	26:72	0,361	7:72	0,096	3:7	0,429	3:17	0,182
11 Jahre	10:32	0,312	8:32	0.259	2:32	0,625	—	—	—	—
	14:50	0,280	17:50	0,850	3:50	0,060	2:3	0,666	2:13	0,154
	8:40	0,200	—	—	3:40	0,075	—	—	—	—
				Gute Zeichner						
13/14 Jahre	13:75	0,175	21:75	0,280	10:75	0,133	4:10	0,400	4:12	0,333
	14:75	0,191	20:75	0,266	9:75	0,120	4: 9	0,444	4: 9	0,444
	21:97	0,217	23:97	0,237	7:97	0,072	—	—	—	—
				Schlechte Zeichner						
	20:99	0,210	29:99	0,295	14:99	0,141	—	—	—	—
	18:64	0,281	19:65	0,292	5:65	0,077	2:5	0,400	2:17	0,118
13/14 Jahre	15:79	0,189	23:79	0,291	9:79	0,114	—	—	—	—
	18:60	0,300	21:60	0,350	4:60	0,066	5:4	1,250	5:13	0,385
	13:52	0,250	—	—	—	—	—	—	—	—

Tabelle II.

Mädchen.

Alter	I = 0,125		II = 0,375		III = 0,166		IV = 0,666		V = 1,000	
	a	qu	a	qu	a	qu	a	qu	a	qu
				Gute Zeichnerin						
	35:119	0,294	24:119	0,202	7:119	0,059	2:7	0,285	2:32	0,062
	16: 65	0,246	31: 65	0,477	6: 65	0,092	4:6	0,066	4:14	0,286
8 Jahre	15: 73	0,208	23: 73	0,315	5: 73	0,069	4:5	0,800	4:11	0,363
	36:122	0,295	36:112	0,321	7:112	0,062	7:7	1,000	7:25	0,280
	19: 77	0,245	19: 77	0,247	9: 77	0,117	3:9	0.333	3:17	0,176
				Schlechte Zeichnerin						
	22:95	0,231	15:95	0,158	9:95	0,095	2:9	0,222	2:14	0,143
	16:57	0,281	14:57	0,245	4:57	0,070	2:4	0,500	2:15	0,133
8 Jahre	18:70	0,257	18:70	0,257	6:70	0,086	5:6	0,833	5:14	0,357
	22:13	0,236	14:93	0,151	9:93	0,095	3:9	0,333	3:13	0,231
	17:60	0,283	19:60	0,316	6:60	0,100	3:6	0,500	3:14	0,214
				Gute Zeichnerin						
	13:68	0,132	21:68	0,309	8:68	0,118	3: 8	0,375	3: 8	0,375
	25:75	0,333	23:75	0,306	7:75	0,099	8: 7	1,111	8:22	0,365
11 Jahre	11:72	0,194	20:72	0,277	7:72	0,097	5: 7	0,111	5:10	0,500
	14:65	0,215	23:65	0,356	8:65	0,123	5: 8	0,625	5:10	0,500
	10:72	0,139	23:72	0,319	10:72	0,139	4:10	0,400	10: 9	1,111
				Schlechte Zeichnerin						
	14:70	0,200	22:70	0,314	4:70	0,057	3:4	0,750	3:14	0,214
	15:90	0,166	25:90	0,299	7:90	0,078	4:7	0,555	4:11	0,363
11 Jahre	20:64	0,312	15:64	0,234	7:64	0,109	7:7	1,000	7:17	0,411
	10:45	0,222	10:45	0,222	5:45	0,111	3:5	0,600	3: 9	0,333
	21:88	0,238	31:88	0,352	8:88	0,090	5:8	0,625	5:21	0,238
				Gute Zeichnerin						
	13:96	0,135	15:96	0,156	7:96	0,073	7:7	1,000	7:12	0,583
13/14	14:71	0,197	17:71	0,238	5:71	0,070	1:5	0,200	1:10	0,100
Jahre	12:68	0,176	22:68	0,323	6:68	0,088	7:6	1,111	7: 8	0,875
	14:86	0,163	30:86	0,348	6:86	0,069	5:6	0,833	5:10	0,500
				Schlechte Zeichnerin						
	16: 82	0,171	25: 82	0,305	5: 82	0,061	5:5	1,000	5:14	0,357
	15: 96	0,156	25: 96	0,260	7: 96	0,053	—	—	—	—
13/14	18:105	0,171	33:105	0,314	7:105	0,066	9:7	1,286	9:14	0,643
Jahre	17: 90	0,188	18: 90	0,200	6: 90	0,066	2:6	0,333	2:11	0,182
	23:100	0,230	23:100	0,230	4:100	0,040	3:4	0,750	3:14	0,214
	15: 77	0,194	25: 77	0,324	6: 77	0,078	3:6	0,500	3:10	0,300

Bei den Imbezillen ließ ich durch eine Ziffer angeben, wie weit sie von der Normalität abweichen. Natürlich handelt

es sich dabei nur um Schätzungen, aber doch seitens solcher Beobachter, die in stetem Umgange mit derartigen Schülern ihren Blick geschärft haben. Die Werte bewegen sich abwärts von $^3/_4$ bis $^1/_4$. Die nachfolgende Tabelle enthält eine neue Kolonne, in der diese Werte verzeichnet sind.

Tabelle III.

Imbezile: Knaben.

Grad der Imbez.	Alter	I = 0,125		II = 0,375		III = 0,166		IV = 0,666		V = 1,000	
		a	qu	a	qu	a	qu	a	qu	a	qu
$^3/_4$	13	10:38	0,263	15:40	0,375	3:40	0,750	3:10	0,300	8:10	0,800
$^2/_3$	$15^1/_4$	16:40	0,400	18:40	0,450	1:40	0,025	1: 8	0,125	8:15	0,533
$^1/_2$	11	12:55	0,218	—	—	5:55	0,091	7:55	0,127	—	—
$^1/_3$	$14^1/_2$	19:57	0,333	15:57	0,263	8:57	0,140	5: 8	0,625	8:15	0,533
$^1/_4$	13	25:70	0,357	36:70	0,514	3:70	0,042	3: 8	0,375	8:23	0,348
$^3/_4$	13	20: 90	0,222	27: 90	0,300	10: 90	0,111	6:10	0,600	6:15	0,400
$^3/_4$	11	18: 60	0,300	18: 60	0,300	3: 60	0,050	3: 3	1,000	3:15	0,200
$^3/_4$	10	16: 82	0,195	33: 82	0,427	5: 82	0,061	5: 5	1,000	5:15	0,333
$^3/_4$	12	26: 97	0,268	27: 97	0,278	10: 97	0,103	6:10	0,600	6:20	0,300
$^3/_4$	8	16: 50	0,320	—	—	4: 50	0,080	—	—	—	—
$^1/_2$	11	22: 95	0,231	30: 95	0,315	6: 95	0,061	5: 6	0,833	5:18	0,277
$^1/_2$	12	23:100	0,230	30:100	0,300	14:100	0,140	5:14	0,357	5:16	0,312
$^3/_4$	13	20:66	0,303	24:66	0,342	3:66	0,045	3: 7	0,428	7:14	0,500
$^3/_4$	10	37:90	0,411	18:90	0,200	10:90	0,111	10:10	1,000	10:25	0,400
$^3/_4$	11	20:56	0,357	10:56	0,178	5:56	0,089	4: 5	0,800	4:20	0,200
$^3/_4$	11	10:47	0,213	12:47	0,255	2:47	0,042	2: 6	0,333	6:10	0,600
$^3/_4$	15	16:43	0,322	13:43	0,302	4:43	0,093	2: 4	0,500	2:10	0,200
$^3/_4$	12	10:70	0,143	20:70	0,286	50:70	0,071	6: 5	1,200	6: 9	0,666
$^3/_4$	12	9:43	0,293	10:43	0,233	3:43	0,069	3: 5	0,600	5: 8	0,625
$^3/_4$	—	15:75	0,200	20:75	0,266	14:75	0,187	5:14	0,357	5:12	0,417
$^1/_4$	13	12:30	0,400	10:30	0,333	3:30	0,100	3: 3	1,000	3:10	0,300
$^3/_4$	8	18:65	0,246	17:65	0,261	4:65	0,060	3:4	0,750	3:14	0,213
$^2/_3$	12	15:35	0,428	14:35	0,400	4:35	0,114	3:3	1,000	3:16	0,187
$^2/_3$	10	10:53	0,189	17:30	0,566	4:30	0,133	3:3	1,000	3: 7	0,428
$^1/_2$	11	25:90	0,277	—	—	8:90	0,088	—	—	—	—
$^1/_2$	12	16:65	0,246	—	—	5:65	0,077	—	—	—	—
$^3/_4$	11	25:35	0,714	—	—	2:35	0,057	—	—	—	—
$^3/_4$	8	16:50	0,320	—	—	4:50	0,080	—	—	—	—
$^1/_4$	9	10:50	0,200	13:50	0,260	2:50	0,040	3:2	1,500	3:10	0,300

Tabelle IV.

Imbezile: Mädchen.

Grad der Imbez.	Alter	I = 0,125		II = 0,375		III = 0,166		IV = 0,666		V = 1,000	
		a	qu	a	qu	a	qu	a	qu	a	qu
1/2	14	20:70	0,286	22:70	0,314	8:70	0,114	5:8	0,625	5:10	0,500
3/4	11	10:43	0,232	14:43	0,325	5:43	0,116	6:5	1,200	6: 8	0,750
3/4	11	20:50	0,400	17:50	0,340	7:50	0,140	7:7	1,000	7:20	0,350
1/2	14	18:67	0,268	26:67	0,388	3:67	0,045	3:7	0,428	5:15	0,333
3/4	15	16:43	0,322	13:43	0,302	4:43	0,093	2:4	0,500	2:10	0,200
2/3	12	15:30	0,500	15:32	0,469	—	—	—	—	—	—
2/3	10	6:30	0,200	10:30	0,333	2:30	0,066	2:7	0,285	6:7	0,857
2/3	11	10:32	0,302	—	—	4:32	0,122	—	—	—	—
1/4	14	20:65	0,308	17:65	0,261	3:65	0,046	3:3	1,000	3:20	0,150
3/4	9	13:50	0,260	—	—	4:50	0,080	—	—	3:20	0,150
1/3	13	17:56	0,303	15:56	0,268	7:56	0,125	7:5	1,400	5:15	0,333
1/4	9	9:29	0,310	5:29	0,170	3:29	0,104	2:3	0,666	3: 9	0,333

Zunächst will ich aus den Tabellen Typenbilder hervorheben für die Altersstufen und Geschlechter der Normalbegabten einerseits und die Imbezillen andererseits und dann die Frage erörtern, ob die Begabung für Zeichnen von besonderem Einfluß ist.

1. Typenbilder für die Geschlechter und Altersstufen Normalbegabter.

Ich begnüge mich damit, die Verhältniszahlen allein herauszuheben.

Knaben.

Alter	I = 0,125	II = 0,375	III = 0,166	IV = 0,666	V = 1,000
8	0,225	0,238	0,101	0,369	0,216
11	0,261	0,479	0,307	0,633	0,249
13/14	0,227	0,288	0,103	0,624	0,320

Relativ am genauesten werden Verhältnis III und IV aufgefaßt, am ungenauesten I und V. Ob aber mit steigendem Alter eine Annäherung an den Kanon stattfindet, läßt sich der Tabelle nicht entnehmen.

Mädchen.

Alter	I = 0,125	II = 0,375	III = 0,166	IV = 0,666	V = 1,000
8	0,248	0,269	0,085	0,487	0,227
11	0,215	0,299	0,102	0,475	0,341
13/14	0,178	0,270	0,066	0,668	0,417

Auch hier finden wir relativ genaue Schätzung des Verhältnisses IV. Für V und III kann man mit zunehmendem Alter eine steigende Annäherung an die Maße der Wirklichkeit festhalten und damit — natürlich unter der oben berührten Einschränkung — mit größerer Wahrscheinlichkeit eine Entfaltung des Schönheitssinnes behaupten. Charakteristisch für beide Geschlechter ist, daß das Verhältnis von Kopf- zur Gestaltlänge und von Hand zu Gesicht stark verzeichnet ist: der Kopf wird durchgehends viel zu groß entworfen, dementsprechend die Hand zu klein. Man darf zur Erklärung dieser Erscheinung auf ein doppeltes aufmerksam machen: 1. erfordert die zeichnerische Darstellung des Kopfes unter allen Leibesgliedern die meiste Arbeit und bietet das meiste Vergnügen, weil auch die relativ einfachste Darstellung der Augen, des Mundes usf. in ihren unvermeidlichen kleinen Abweichungen von Fall zu Fall immer ein neues Bild, einen neuen Gesichtsausdruck zur Folge haben, das zu Andeutungen anregt; 2. physiologisch betrachtet erscheint dem Auge immer diejenige Fläche als die größere, die die meisten Teildarstellungen enthält. Je öfter das beobachtende Auge zum Verweilen gezwungen wird, desto größer erscheint der Schätzung die umrissene Fläche. Die ästhetisch richtige Darstellung des Verhältnisses vom Kopf zu den übrigen Teilen des Leibes gehört gewiß zu den schwierigsten Anforderungen, die an das Kind zu stellen sind. Haben wir doch in Zeiten der Geschmackswirrnis allerlei Bemühungen erlebt, den Kopf möglichst zu vergrößern. (Haartracht der Frauen; der Zopf, der zwar nach der verkehrten Himmelsrichtung wies; endlich auch jene Verlängerung in glänzender Schwärze, die eines Hauptes länger

macht als alles Volk — der Kothurn hat sich als Assistent zu unpraktisch erwiesen.) Ein gewisser Zusammenhang in der naiven Falschdeutung und Falschwertung besteht, so glaube ich, zwischen hüben und drüben. Endlich darf man aber nicht vergessen, daß die Proportionen des kindlichen Körpers wesentlich andere sind als die des erwachsenen, besonders das Verhältnis von Kopf zu Gestalt.

Wenigstens die Vermutung liegt nahe, daß besondere Begabung für Zeichnen auch eine stärkere Annäherung an den Kanon bedingt. Folgende Tabellen zeigen meine Ergebnisse.

Knaben.

Alter		I = 0,125	II = 0,375	III = 0,166	IV = 0,666	V = 1,000
8	g	0,302	0,229	0,101	0,432	0,231
	m	0,387	0,245	0,099	0,305	0,196
11	g	0,258	0,406	0,113	0,720	0,257
	m	0,263	0,570	0,202	0,490	0,237
13/14	g	0,194	0,261	0,108	0,422	0,388
	m	0,246	0,309	0,099	0,825	0,151

Mädchen.

Alter		I = 0,125	II = 0,375	III = 0,166	IV = 0,666	V = 1,000
8	g	0,257	0,312	0,079	0,497	0,234
	m	0,258	0,225	0,089	0,478	0,216
11	g	0,203	0,313	0,115	0,244	0,370
	m	0,228	0,284	0,089	0,706	0,312
13/14	g	0,168	0,216	0,075	0,786	0,514
	m	0,185	0,272	0,061	0,574	0,339

Bemerkung: g = guter Zeichner; m = schlechter Zeichner.

Im allgemeinen findet sich die Vermutung bestätigt, daß besondere Befähigung für Zeichnen auch größere Kanonnähe bedingt, aber keineswegs durchgehends; die Ueberschätzung der Kopfgröße bleibt charakteristisch. Es scheint, daß die

tüchtigen Zeichnerinnen ihren männlichen Altersgenossen überlegen sind — im Gegensatz zu dem Resultate Schuytens.

3. Zeichnungen Imbeziller.

Ich ordne die Zeichnungen nach dem Maße der Imbezillität und nicht nach dem Alter der Zeichner. Dazu halte ich mich deshalb berechtigt, weil eben nur diese Unterschiede unter sich und mit der Normalität verglichen werden sollen. Die Verschiedenheit der Begabung fürs Zeichnen bleibt unberücksichtigt. Folgende Werte berechnete ich:

Knaben.

Grad der Imbezille	I = 0,125	II = 0,375	III = 0,166	IV = 0,666	V = 1,000
2/4	0,319	0,369	0,061	0,958	0,316
1/2	0,240	0,308	0,091	0,242	0,312
3/4	0,276	0,287	0,139	0,699	0,434

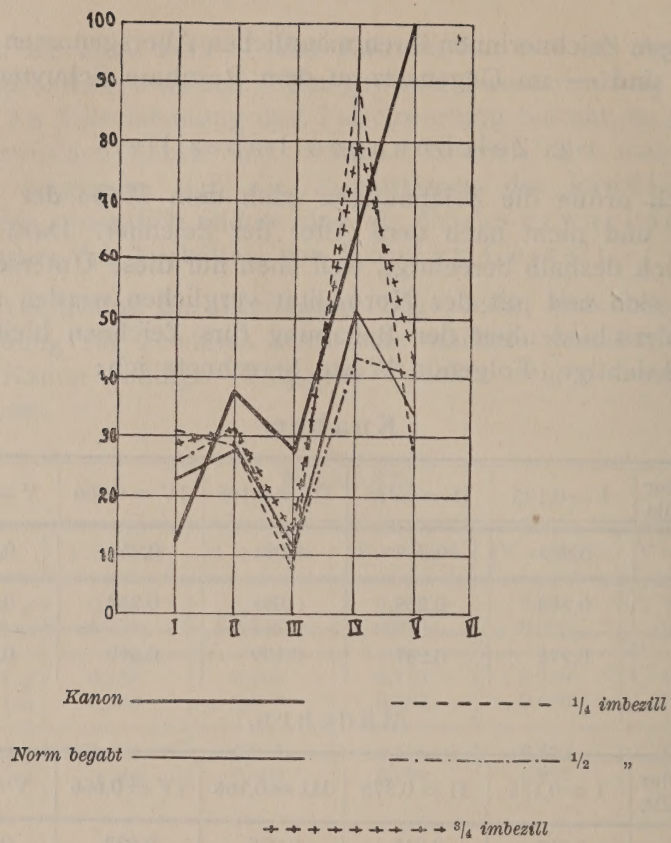
Mädchen.

Grad der Imbezille	I = 0,125	II = 0,375	III = 0,166	IV = 0,666	V = 1,000
1/4	0,309	0,215	0,075	0,833	0,242
1/2	0,286	0,314	0,114	0,625	0,500
3/4	0,303	0,322	0,107	0,900	0,362

Vergleicht man diese Tabellen zunächst unter sich, so gewahrt man im allgemeinen, daß dort, wo die Imbezillität am größten ist, auch am stärksten gesündigt wird gegen das richtige Maß. Doch trifft das nicht immer zu, wie bei dem Verhältnis II der Knaben.

Vergleich mit den Normalen.

Zu dem Zwecke lasse ich die schlechten Zeichner unbeachtet und lösche die Altersdifferenzen dadurch aus, daß ich aus den drei Stufen das Mittel ziehe. Der Vergleich ermöglicht sich am einfachsten in folgender Zeichnung:



Die Figur zeigt, daß das Verhältnis I, also von Kopflänge und Gestalt durchweg von Unbegabten wie Begabten — von letzteren weniger — überschätzt wird. Dem Verhältnis II (Arm- zu Gestaltlänge) begegnet das Umgekehrte, doch kommen im allgemeinen die Imbezillen näher an den Kanon heran. Das Verhältnis III (Fuß und Gestalt) wird aber in annähernd gleichem Maße zu niedrig gegriffen. Die beiden letzten Daten werden von den normal Begabten zu niedrig angegeben. Ein Teil der Imbezilen, $^1/_4$ und $^3/_4$, überschätzen IV. Das Verhältnis endlich von Hand und Gesicht ist stark verzeichnet, alle geben das Gesicht viel zu groß an; das hängt natürlich mit I zusammen.

Will man so objektiv werten, so kann man auf Grund des vorliegenden Beobachtungsmateriales nicht wohl sagen, daß die minder Befähigten sich dem Kanon mehr nähern als die anderen.

Die Geschichte der Pädagogik im Jahre 1905.

Von

Hans Zimmer und Theodor Fritzsch.

Wie seinerzeit versprochen, sind diesmal auch die Bücher und Aufsätze über Universitätswesen und Studententum aufgeführt; im übrigen ist die ganze Anlage des Berichtes dieselbe geblieben, wie früher. Einen Teil der Arbeit hat Dr. Theodor Fritzsch auf sich genommen, an den in Zukunft alle Sendungen zu besprechender Neuerscheinungen zu richten sind. Seine Adresse ist: Leipzig-Reudnitz, Riebeckstrasse 10.

I. Staaten, Landschaften, Städte.

Allgemeines.

„Die **Abiturientenarbeiten** vor hundert Jahren" schildert R. Mücke im Februarheft der „Monatsschrift für höhere Schulen". Auf dasselbe Thema kommt K. Schwartz ebenda (März, April) in seinem Aufsatz „Noch einmal die Abiturientenarbeiten vor hundert Jahren" zurück. — Eine „Geschichte der **Anschauungsmethode**" entwirft eine Münchener Dissertation von A. Hasl (68 S. 8°). — Beiträge zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in **Bayern** enthält das 6. Beiheft zu den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" (herausgegeben von der Gruppe Bayern. VIII u. 165 S. gr. 8°. Berlin, A. Hofmann & Komp.). Die erste Abhandlung ist betitelt: „Die bayerische Mittelschule seit der Uebernahme durch die Klöster bis zur Säkularisation". Von Georg Lurz. Die Arbeit korrigiert wesentlich das Bild, das man sich von den bayerischen Mittelschulen nach den Urteilen Friedrich Thierschs u. a. (sie lassen sich zusammenfassen in den Begriff „Rückständigkeit") gemacht hat. — Th. Meister teilt in demselben Heft Auszüge aus dem Konferenzbuche des

Bayreuther Waisenhauses (1730—69) mit. Sie lassen deutlich die Einwirkungen der pietistischen Pädagogik erkennen. — Einen Ueberblick der geschichtlichen Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens in Bayern bis zur Gegenwart bringt das 8. Beiheft zu den Mitteilungen der „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" aus der Feder Heigenmoosers (Berlin, A. Hofmann & Komp. IV u. 93 S. 8°). Er will den Anfang auf diesem Gebiete machen und zu fleißiger Forscherarbeit ermuntern. „Was die Arbeit bietet, ist der § 1 einer Denkschrift über das höhere Mädchenschulwesen in Bayern, allerdings mit vielfachen Erweiterungen; sie möge genügen, bis über das Gesamtgebiet dieser Schulgattung mehr Licht verbreitet werden kann." — In Heft 1 des von ihm herausgegebenen „Archivs für schweizerische Schulgeschichte" behandelt Ernst Schneider „Die **bernische** Landschule am Ende des 18. Jahrhunderts" (240 S. gr. 8°, 4,— Frcs.; Bern, Gustav Grunau). Er machte es sich zur Aufgabe, die Stapfersche Schulenquete des Jahres 1799 zu einer Darstellung der bernischen Volksschulen auf dem Lande zu verwerten, und untersucht die Frage, welche erzieherischen Forderungen der Staat des 18. Jahrhunderts an Kirche und Schule stellte, mit welchen finanziellen Mitteln und mit welchem Lehrermaterial er sie verwirklichen wollte. Hieran reiht sich eine Schilderung des eigentlichen Schulbetriebes hinsichtlich des zu erreichenden Zieles und der zur Verwendung gelangenden Bildungsmittel. Eine Anzahl statistischer Tabellen sind den einzelnen bernischen Landschulorten gewidmet. — Von Eduard Trapps und Hermann Pinzkes vielbenutztem Buch „Das **Bewegungsspiel**", das in § 1 seines ersten Teils auch eine ganz knappe Geschichte des Spiels vom griechischen Altertum bis zur Gegenwart gibt, ist die 8. vermehrte und verbesserte Auflage erschienen (XII u. 219 S. kl. 8°; Langensalza 1905, Herm. Beyer & Söhne. — „Landschulwesen und Landschullehrer im Herzogtum **Cleve** vor 100 Jahren" behandelt W. Meiners im „Archiv für Kulturgeschichte" (III, 3). — Ueber „Die sozialpädagogischen Ziele und Erfolge der **Comenius-Gesellschaft**" berichtet L. Keller im „Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik" (III, 2). — „Beiträge zur Schul- und Kirchengeschichte **Dürens** [in der Rheinprovinz]" bietet ein Artikel von A. Schoop in der „Zeitschrift des Aachener Geschichtsvereins" (Bd. 26). — „Beiträge

zur Geschichte **Eschweilers** und seines höheren Schulwesens" bietet Cramers Eschweiler Gymnasialprogramm (20 S. 4°). — Ein Programm des Würzburger Alten Gymnasiums (70 S. 8°) von Nik. Spiegel behandelt „Das **fahrende Schülertum**, ein Ergebnis der deutschen Schulverhältnisse während des 15. bis 16. Jahrhunderts"; interessant ist die Beilage „Zeit und Oertlichkeit in den Wanderberichten von Zink, Butzbach und Platter". — **Frauenbildung**, s. Pestalozzi. — Paul Meyers Aufsatz „Aus der Jugendzeit der **Fürstenschule** Grimma und dem Leben des Martin Hayneccius" in den „Neuen Jahrbüchern" (8. Jahrgg., Bd. XVI, Heft 2) entnimmt die mitgeteilten Dokumente über die ökonomischen Zustände der jungen Moritzschule den handschriftlichen annales scholastici (vgl. „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" VII, 209), die Martin Hayneccius, von 1576 bis 1583 Tertius, von 1588—1610 Rektor der Fürstenschule in Grimma, als Fortsetzer von Christoph Schellenbergs Aufzeichnungen mit einer kurzen Unterbrechung von 1576—1602 niedergeschrieben hat. Die Arbeit zeigt vor allem, „wie sich das Alltagsleben gestaltete, wenn ein ungetreuer Haushalter [gemeint ist speziell Ulrich Große, von 1580—1584, dem Rektor nebengeordneter Schulverwalter in Grimma] eintrat, welche Schwierigkeiten unter dem Wirken eines ungeeigneten Mannes für die Regierung, für Rektor und Kollegen und für die Schüler sich einstellten." — In der „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie" (XXVIII [N. F. III], 4) bietet Paul Barth den 4. Abschnitt seiner Darstellung der **„Geschichte der Erziehung** in soziologischer Beleuchtung". Er bespricht hier die Umwandlung der ständischen Gesellschaft der Hellenen in eine Klassengesellschaft, sowie das gleichzeitige Wachstum der Kulturgüter und der Zivilisation. Hieraus leitet er das Aufkommen einer neuen Bildung, der „enzyklopädischen", ab. Mit der öffentlichen Organisation dieser Bildung geht ein Verfall der Gymnastik und der Musik im alten Sinne Hand in Hand. Hierauf wird die Annahme der griechischen enzyklopädischen Bildung durch den römischen Klassenstaat, die römische Theorie der Bildung und die Auflösung der antiken Kultur beleuchtet. — In der B. G. Teubnerschen Sammlung: „Aus Natur und Geisteswelt" ist als 85. Bändchen eine „Geschichte des deutschen Schulwesens" von Karl Knabe

erschienen (VI u. 154 S. in 8°, geh. 1,— Mk., geb. 1,25 Mk.). Sie ist, wie das Vorwort sagt, aus Vorträgen entstanden, die der Verfasser im Marburger Ferienkursus gehalten hat. „Geschichte der Pädagogik ist die anspruchslose Arbeit mit Absicht nicht genannt worden, weil dieser Name einerseits viel mehr verspricht, als auf einem so kleinen Raume geboten werden kann, und anderseits durch manche Veröffentlichung in Mißkredit gebracht worden ist." Auf Literaturangaben mußte bei dem bemessenen Raume verzichtet werden, jedoch hat Knabe alle wertvollen Arbeiten, auch die jüngst erschienenen, benützt. So kann es als zuverlässiger Führer aufs wärmste empfohlen werden, namentlich wird es allen denen großen Nutzen stiften, die sich auf ein Examen vorbereiten. Von allen Umrissen der Geschichte der Pädagogik ist das vorliegende Werkchen an erster Stelle zu nennen. Auf eine kleine Inkorrektheit sei aufmerksam gemacht. Auf S. 91 wird auf das Jahr 2440 hingewiesen, von dem man die Verwirklichung gewisser Pläne erhofft habe. Dies Jahr entstammt aber nicht dem Büchlein des Rektors Fischer vom Jahre 1790, sondern einer Utopie: „L'an 2440. A Londres 1772." — Von Erwin Rauschs „Geschichte der Pädagogik und des gelehrten Unterrichts im Abrisse" ist die zweite, „verbesserte und vermehrte" Auflage erschienen (VIII u. 192 S. in gr. 8°, 3,20 Mk., geb. 3,80 Mk.; Leipzig, A. Deichertsche Verlagsbuchhandlung Nachfolger). Das Buch ist hervorgegangen aus Exzerpten der bekannten Werke von Paulsen, Ziegler u. a. Namentlich sind aber gewisse Leipziger Kollegienhefte benützt worden. So wird es — seinem Zwecke entsprechend — meist von Examinanden benützt, und diesem Umstande verdankt es seinen Erfolg. Einzelne Punkte entsprechen nicht mehr dem gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft. — Eine 12. „verbesserte und vermehrte" Auflage ist erschienen von J. Chr. Gottlob Schumanns und Gustav Voigts „Lehrbuch der Pädagogik. Teil 1: Einleitung und Geschichte der Pädagogik mit Musterstücken aus den pädagogischen Meisterwerken der verschiedenen Zeiten" (XV u. 484 S. gr. 8°, 4,50 Mk., geb. 5,20 Mk.; Hannover, Carl Meyer [Gustav Prior] = „Pädagogische Bibliothek", Bd. I). — Von Kehreins bekanntem „Ueberblick der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts für Lehrer- und Lehrerinnenseminare", bearbeitet von Johannes Kayser, ist die

12. Auflage erschienen, herausgegeben von August Funke (X, 280 S. 8°, 2,50 Mk.; Paderborn, Ferdinand Schöningh); sie entspricht den neuen ministeriellen Bestimmungen vom 1. Juli 1901. — Von C. A. Wentzels „Repetitorium der Geschichte der Pädagogik" hat sich eine 8. Auflage nötig gemacht (VI u. 124 S. kl. 8°, 1,50 Mk.; Langensalza, Schulbuchhandlung von F. G. L. Greßler). — Eine 10. Auflage ist herausgekommen von Volkmers „Grundriß der Volksschulpädagogik in übersichtlicher Darstellung. Bd. 2: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Nebst Anhang, enthaltend eine kurze Geschichte der speziellen Methodik des Volksschulunterrichts sowie der Jugendliteratur" (VI u. 372 S. 8°, 3,— Mk., geb. 3,50 Mk.; Habelschwerdt, Frankes Buchh.). — Von E. Sperbers „Pädagogischen Lesestücken aus den wichtigsten Schriften der pädagogischen Klassiker" ist das dritte Heft in 2. Auflage erschienen: „Von Pestalozzi bis zur Neuzeit" (329 S. 8°, 3,— Mk.; Gütersloh, C. Bertelsmann). Es enthält in gut getroffener Auswahl typische Abschnitte aus den pädagogischen Hauptwerken der Neuzeit von Pestalozzi bis auf Diesterweg. — Eine Ergänzung zu ihrem „Grundriß der Pädagogik für Lehrerinnenbildungsanstalten und zum Selbstunterricht" bieten Karl Raßfeld und Hermann Wendt mit „Bildern aus der Geschichte der Erziehung" IV u. 52 S. 8°, 0,60 Mk.; Leipzig, B. G. Teubner). — Julius Ernsts „Bilder aus der Geschichte der Pädagogik für katholische Lehrerseminare" sind in einer zweiten, umgearbeiteten und erweiterten Auflage erschienen (XVI u. 347 S. 8°, 3,— Mk., geb. 3,60 Mk.; Freiburg i. B., Herder'sche Verlagshandlung). — „Geschichtliche Studien zur Pädagogik" bietet H. Schmidkunz in A. Tilles „Deutschen Geschichtsblättern" (VI, 5). — In den „Neuen Bahnen" (1905, Heft 1 ff.) stellt H. Leser „Historische Studien zum Erziehungsproblem" an. — Ein sehr nützliches „Quellenbuch zur Pädagogik" hat Karl Heilmann mit erläuternden Anmerkungen herausgegeben (VI u. 634 S. gr. 8°, geb. 7,50 Mk.; Leipzig, Dürrsche Buchhandlung). — „Eine Schulbankgeschichte von 1781" teilt ein Anonymus (Heubaum?) in den „Grenzboten" (No. 3) mit. Es handelt sich um eine interessante Eingabe des Rektors Arletius vom Elisabethgymnasium zu Breslau vom 11. Juli des genannten Jahres. Arletius „entdeckt" darin „seine wichtige und mancherley Bedenklichkeiten wegen der in allen Ord-

nungen [Klassen] vorzunehmenden Anschaffung der Tische und Bänke"; er befürwortet aus praktischen Gründen die Beibehaltung der alten Sitzbänke ohne Lehne und Schreibgelegenheit gegenüber der geplanten Neuanschaffung von Bänken modernerer Konstruktion. — Hans Zimmer hat in der neuen Auflage des Werkes von Hans Meyers: „Das deutsche Volkstum", einen Abschnitt bearbeitet, der die Ueberschrift führt: „Die deutsche Erziehung und die deutsche Wissenschaft". Dieser ist auch besonders erschienen und zwar in einer Ausgabe, die ihm weiteste Verbreitung sichert, als No. 1417—1420 in Meyers Volksbüchern. (277 S. in 8°, 0,40 Mk., Leipzig und Wien. Bibliographisches Institut.) Der Verfasser, der mit seiner „Volkstumspädagogik" der Erziehungswissenschaft ganz neue Wege gezeigt hat, untersucht in einem ausführlichen geschichtlichen Rückblicke, was in den einzelnen pädagogischen Lehren der Vergangenheit wie der Gegenwart an deutschem Gehalte steckt, besonders geschieht dies ausführlich an Herbarts Pädagogik. Daß sich in Einzelheiten mit dem Verfasser rechten läßt, ist bei der Fülle des verarbeiteten Materials selbstverständlich. Hoffentlich wird uns nun recht bald eine Geschichte der Pädagogik beschert, die den vom Verfasser bereits beschrittenen Weg einschlägt. — An dieser Stelle muß auch Fr. Kretzschmars „Politischer Pädagogik für Preußen" gedacht werden. Bis jetzt ist der erste der beiden Bände erschienen (XV u. 607 S. 8°, 6,— Mk.; Leipzig, Paul Schimmelwitz); er bespricht die Erziehungsobjekte, die Unterrichtsfächer und die Schulgattungen. Dieses schulpolitische Hand-, Lehr- und Lesebuch vom Verfasser des nützlichen „Handbuches des preußischen Schulrechts" (1899), das zwar zunächst für Preußen bestimmt ist, in Wirklichkeit aber für die gesamte deutsche Schule von Bedeutung ist, gibt in fleißigster Zusammenfassung einen zwar nicht ganz lückenlosen, aber doch alles Wesentliche klar und bestimmt darbietenden Ueberblick über die realen schulpolitischen Verhältnisse der Gegenwart. Da diese das Produkt geschichtlicher Entwicklung sind, konnte es nicht fehlen, daß der Verfasser, wo immer er eine Spezialfrage zu verfolgen hatte, auch die geschichtliche Betrachtungsweise zu Hilfe rufen mußte, und diese mehr oder weniger kurzen Abschnitte des Werkes sind es, die ihm hier eine Erwähnung eintrugen. Als Materialsammlung eine Fundgrube

reichster Füllung, als Nachschlageapparat von höchster Nützlichkeit, wird das treffliche Buch dauernden Wert behalten. — **Gymnasium** s. Fürstenschule, Oesterreich, Sachsen, Graf von Lichtenstein, Schiller. — Nicht bloß ein Beitrag zur Schulreform, sondern auch zur vergleichenden Schulgeschichte ist H. Morschs Schrift „Das **höhere Lehramt** in Deutschland und Oesterreich" (IV u. 332 S. Lex.-8°, 8,— Mk., geb. 9,— Mk.; Leipzig, B. G. Teubner). — Otto Hilds Schrift „Die **Jugendzeitschrift** in ihrer geschichtlichen Entwicklung, erziehlichen Schädlichkeit und künstlerischen Unmöglichkeit" (IV u. 88 S. gr. 8°, 1,20 Mk.; Leipzig, Ernst Wunderlich) legt den Schwerpunkt mehr auf die praktischen als die geschichtlichen Ausführungen; beigefügt ist ihr eine Kritik der gangbarsten gegenwärtigen Jugendzeitschriften, herausgegeben vom Gothaer Prüfungsausschuß für Jugendschriften. Daß aber E. Kempes Rezension im „Börsenblatt für den deutschen Buchhandel" dem Verfasser arge Verstöße gegen die historische Gewissenhaftigkeit nachweist, darf nicht verschwiegen werden. — An dieser Stelle sei auch einer Studie von Richard M. Meyer im Archiv f. Kulturgesch. (III, 1) über den bekannten „Struwwelpeter" gedacht. — Unter dem Titel „Ein österreichischer General in der **Karlsschule**" veröffentlicht Rudolf Payer von Thurn zwei umständliche Berichte des Grafen Kinsky, der 1778 vom Kaiser Josef nach Schwaben geschickt worden war, um die Einrichtung und die Gewohnheit der Karlsschule zu studieren. — Der Verfasser des Schlußbandes der badischen Schulgeschichte, Bened. Schwarz, hat nun auch eine „Geschichte der **Karlsruher** Volksschule" geschrieben. (VII u. 226 S. 8°, br. 3,— Mk., Karlsruhe, J. Lang.) Er zeigt auf Grund gedruckter und ungedruckter Quellen, wie sich die Karlsruher Volksschule zu ihrer jetzigen Höhe entwickelt hat. Namentlich ist auch die Gegenwart in allen ihren Schule und Lehrer betr. Verhältnissen zu ihrem Rechte gekommen. — Eine Greifswalder Dissertation von Fr. Carl Arnold behandelt „Das **Kind** in der deutschen Literatur des 11. bis 15. Jahrhunderts" (163 S. Lex.-8°, 3,— Mk.; Greifswald, L. Bamberg). — Die **Landgnadenschulen** der Kurmark behandelt Fr. Wienecke im Schulblatt der Prov. Brandenburg (1905, No. 3). Landgnadenschulen hießen diejenigen Schulen in Preußen, die aus den Zinsen des Meliorationsbaufonds unterstützt, unterhalten und

aufgebessert wurden. Im Jahre 1788 waren in der Kurmark beispielsweise 44 Landgnadenschulen. Heute gehören sie der Geschichte an. Seit Anfang des 19. Jahrhunderts verschwinden sie allmählich aus dem preußischen Schulwesen. „Sie wurden s. Z. gegründet, weil Zedlitz keinen anderen Ausweg wußte, den Fonds zu verteilen. So unpraktisch auch ihre Einrichtung und die Auswahl der Orte war, so sind sie doch als Musteranstalten für Lehrer, Gemeinde und Patrone von Bedeutung gewesen." Der Aufsatz ist beachtenswert, da er auf gründlichen Studien beruht. — **Landschulen** s. Bern und Cleve. — **Lehrerstand** s. Cleve, Oberlehrer. — Als Fortsetzung einer Artikelreihe in No. 13, 19 und 32 des 8. Jahrgangs der „Leipziger Lehrerzeitung" bringt Hummel in dieser (XII, 18) unter dem Titel „Das **Leipziger** Volksschulwesen älterer Zeit im Urteile auswärtiger Schulmänner" einen beachtenswerten Abschnitt aus J. C. Krögners „Reise durch Sachsen nach Böhmen und Oesterreich." — Eine Festschrift zur 350jähr. Jubelfeier des Kgl. Comenius-Gymnasiums zu Lissa ist Alfred von Sandens Arbeit „Zur Geschichte der **Lissaer** Schule 1555—1905" (104 S. mit Abbildungen und 1 graphischen Tafel, Lex.-8°, 2,50 Mk., geb. 4,— Mk.; Lissa, Friedrich Ebbeckes Verlag). — **Mädchenschulwesen** s. Bayern. — **Mittelschule** s. Bayern. — „Zur Geschichte der Volksschule im **Mosellande**" liefert Markgraf einen Beitrag in der Allg. Deutschen Lehrerzeitung (1905, No. 30). Er gibt einen Ueberblick über die Entwicklung der Volksschule von den Anfängen im 15. bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts. — K. Klärners Schriftchen „Die Simultanschule des ehemaligen Herzogtums **Nassau**" (24 S. 8°, 0,50 Mk.; Wiesbaden, Rudolf Bechthold & Komp.) ist wenigstens in seinem Eingang („Entstehung, Einrichtung") dem historischen Gebiete zugehörig. — Einen Beitrag zur Schul- und Kulturgeschichte des 18. Jahrhunderts liefert J. Grüner mit seiner Schrift „Das Schulwesen des **Netze**-Distrikts zur Zeit Friedrichs des Großen (1772 bis 1786)" (XII u. 135 S. gr. 8°, 2,— Mk.; Breslau, Ferdinand Hirt). — Wie sich „Der **Oberlehrer** im Spiegel der Dichtung" ausnimmt, untersucht an der Hand eines reichen Materials A. Rosika in der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht" (XVIII, 10, 11). Wie Lenz, der Maler Müller, Salzmann, Goethes Vetter Ludwig Textor, den rohen, verbitterten, lieblosen, geistig

und in seinen Lebensverhältnissen eingeengten Lehrer des ausgehenden 18. Jahrhunderts schildern, wie dann Jean Paul im Quintus Fixlein den Schulmann zeichnet, der aus so unbehaglicher Lage herausstrebt, wie der Neuhumanismus das Bild des in der Stille wirkenden, auf die Zukunft hoffenden Oberlehrers in der Literatur aufsteigen läßt (Kannegießer, Gaudy, Storm, Roquette, Fontane, Raabe usw.), wie Spielhagen den Oberlehrer in den Kampf politischer Meinungen stellt, wie im literarischen Gewande die Kritik an das Gymnasialsystem scharf beurteilend und verurteilend herantritt (Gottfried Keller, Georg Ompteda, Emil Strauß, Thomas Mann, Otto Julius Bierbaum), wie endlich die gesellschaftliche Stellung des Oberlehrers dichterischer Darstellung Stoff gibt (Ernst Wichert usw.), diesen ganzen Entwicklungsgang lernen wir in Rosikas interessanter Studie kennen. — Monumenta Germaniae Paedagogica. Band XXX enthält: Das **österreichische** Gymnasium im Zeitalter Maria Theresias von Karl Wotke. 1. Bd.: Texte nebst Erläuterungen. (LXXX u. 615 S., als Beilagen 7 Tab. und einen Faksimile-Abdruck der Handschrift des Gratian Marx.) Wie aus dem Vorworte ersichtlich ist, ist die Geschichte des österreichischen Gymnasiums identisch mit der Geschichte zweier Reformatoren, des Gaspari und des P. Gratian Marx. Beide kommen in diesem Bande zuerst zur Geltung. Gasparis Verdienst besteht darin, daß er der griechischen Sprache eine große Bedeutung im Lehrplan zuerkannte, Gratian Marx aber hat die Realien in größerem Umfange in das Gymnasium aufgenommen. Interessant ist, daß Felbiger der größte Gegner des Marx war. Er wollte das Gymnasium vielfach des Charakters einer selbständigen Anstalt entkleiden und es zu einer erweiterten Volksschule umgestalten. Des regen Anteils, den Maria Theresia persönlich an allen Schulfragen nahm, wird nicht vergessen. „So stattet dieser Band zugleich eine alte Ehrenschuld Oesterreichs an diese große Frau ab.“ Die Urkunden sind unter folgende Ueberschriften gebracht: 1. Die ersten staatlichen Reformversuche von dem Jahre 1775. 2. Die Piaristenschulen. 3. Beginn der Reformen im Jahre 1775. 4. Die Durchführung der Gymnasial-Reformen. A. Unter Maria Theresia. B. Unter Kaiser Joseph II. C. Unter Kaiser Leopold II. Der erste Anhang bringt wichtige Ergänzungen zum Texte. Dabei sind

einige wertvolle Aktenstücke zur Reform des Abtes von Sagan. Der zweite Anhang enthält Auszüge aus Gymnasiallehrbüchern jener Zeit, die meist sehr selten geworden sind, z. T. auch in der ersten Auflage gar nicht mehr aufgefunden werden konnten. — Es scheint, als ob bei der Darbietung des Materials zu wenig auf die Gesamtentwicklung Rücksicht genommen ist. Eine Verarbeitung des umfangreichen Stoffes wird zeigen, daß in Oesterreich dieselben Gegensätze aufeinanderstoßen wie in Norddeutschland; Vertreter der alten Richtung ist da Gratian Marx und der Neuerer ist Felbiger. Von den „Beiträgen zur österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte", herausgegeben von der österreichischen Gruppe der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, ist Heft 6 ausgegeben worden (III u. 279 S. gr. 8° mit 1 Tafel, 8,40 Mk.; Wien, Wilhelm Braumüller). — „Die Entwickelung des deutschen Gymnasiums in Oesterreich seit 1849" schildert V. Thumser in der Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium" (XVI, 3). — In der Zeitschrift „Deutsch-Evangelisch" (IV, 3) bespricht Braunschweig „Die evangelische Volksschule Oesterreichs in Geschichte und Gegenwart". — Eine umfänglichere „Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens" lieferte G. Strakosch-Graßmann (7,50 Mk.; Wien, A. Pichlers Witwe). — Ueber das Schulwesen in **Plauen** i. V. bis zum Jahre 1841 gibt Freytag Auszüge aus einer Schrift Husters „Alt-Plauen in Wort und Bild" in Justs Praxis der Erziehungsschule (19. Bd. 2. Heft). — „Die Versuche einer **politischen Unterweisung** in den deutschen Schulen des 17. und 18. Jahrhunderts" stellt Paul Rühlmann in den „Preußischen Jahrbüchern" (CXXII, 1) zusammen. Die letzten Ergebnisse seiner sehr sorgfältigen Arbeit faßt er selbst in die Worte: „Der Ruf nach politischer Bildung ist durchaus nicht neu, er ist bereits in Deutschland schon einmal ertönt, leise und vereinzelt im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus, lebhafter und allgemeiner unter der Herrschaft des Merkantilismus. Die äussersten Grenzen bilden die allerdings möglichst approximativ gedachten Zahlenangaben von 1650 und 1800" . . . „Die Staatstheorie des 17. Jahrhunderts fordert politischen Unterricht nur für die künftig zur Regierung berufenen Kreise; die sich bildenden großen Territorialstaaten mit dem absoluten Fürsten an der Spitze brauchen technisch-

politisch geschulte Beamte. Hingegen erstrebt die Staatstheorie des 18. Jahrhunderts politischen Unterricht für alle, auch für die regierten Kreise; der Wohlfahrtsstaat mit seiner Lehre von der Volkssouveränität will politische Einsicht aller seiner Glieder." — Das 7. Beiheft zu den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" handelt von der „Begründung des evangelischen Schulwesens in **Pommern** bis 1563". Von M. Wehrmann (72 S. in gr. 8°, Berlin, A. Hofmann & Komp.). „Die Arbeit war ursprünglich unternommen, um auch für Pommern eine Sammlung der Schulordnungen herzustellen. Da aber die Ausgabe derartiger weiterer Bände vertagt ist, so ist ein Teil des Stoffes in der vorliegenden Darstellung verarbeitet worden." Wenn auch das Ergebnis der Arbeit gering ist, da die Quellen nur spärlich fließen, so läßt sie doch deutlich erkennen, wie groß der Einfluß der Reformationsbewegung auf das Bildungswesen gewesen ist. — Interessante Mitteilungen „über ein 400 jähriges fürstliches Schreib- und Sammelheft" macht zum Kapitel **Prinzenerziehung** Meurer († 28. 1. 05) im Pädagogischen Archiv (47. Jahrg. 1905. Heft 6). Es handelt sich um ein Schulheft Johann Friedrichs des Großmütigen aus dem Jahre 1513, das sich unter den Handschriften der Großherzoglichen Bibliothek in Weimar befindet: „Jo. Friderici institutio per Alex. Crosner Coldic." S. auch Coccius. — Theodor Gärtners „Quellenbuch zur Geschichte des Gymnasiums in Zittau. 1. H.: Bis zum Tode des Rektors Christian Weise (1708)" („Urkundenbücher der sächsischen Gymnasien" I; „Veröffentlichungen zur Geschichte des gelehrten Schulwesens im Albertinischen **Sachsen**", herausgegeben im Auftrage des sächsischen Gymnasiallehrervereins, 2. Teil; 1 Bl. u. 142 S. 8°, 3,— Mk.; Leipzig, B. G. Teubner) zerfällt, eine übersichtliche und wertvolle Quellenstudie mit zahlreichen weithergeholten Einzelnachweisen, in drei Hauptabschnitte: der erste behandelt die Zittauer Schule vor der Reformation, der zweite die Reformationszeit bis 1586, der dritte, bei weitem umfangreichste, das Gymnasium von seiner Gründung bis zum Tode des Rektors Christian Weise (1586—1708). Im einzelnen werden Schulordnungen, Lehrverfassung, Lehrpläne, Schulbücher, Examina, Versetzung, Ferien, Dienstverträge, Gehalts- und Rangverhältnisse, Rektoren und Lehrer, Schülerzahl und Schuldisziplin,

Stiftungen, Schulsitten, Schulfeste usw. besprochen. — „Studien zur Entstehungsgeschichte der kursächsischen Kirchen- und Schulordnung von 1580" bietet Ernst Schwabe in den „Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum usw." (XVI, 4). — „Urkundliche Beiträge zur Geschichte des **schlesischen** Schulwesens im Mittelalter" liefert Wilhelm Schultes Glatzer Gymnasialprogramm (28 S. 4°). — Adolf Matthias, der bekanntlich seinen zahlreichen Verdiensten um das Schulwesen und die pädagogische Wissenschaft durch Uebernahme der obersten Leitung der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte ein neues hinzugefügt hat, ist der Verfasser der bei aller Gedrängtheit überaus wertvollen Studie „Die soziale und politische Bedeutung der **Schulreform** vom Jahre 1900" (36 S. 8°, 0,75 Mk.; Berlin, Alexander Duncker). Der zweite Teil dieses Sonderabdruckes aus der von Lohmeyer begründeten „Deutschen Monatsschrift" gehört — als eine Besprechung der sozialen und politischen Bedeutung der Schulreform — nicht hierher, obwohl sein offener, gerader Ton wohl anreizte, sich mit ihm auseinanderzusetzen. Aber der erste historische Teil ist desto ausdrücklicher von uns zu würdigen. Er gibt ein klares, anschauliches und rundes Bild der geschichtlichen Entwicklung und hat keineswegs bloß aktuellen Wert als Behandlung einer die Gegenwart noch immer durchklingenden Tagesfragen, sondern wird dauernden Wert behalten als knappe, scharfe und geschlossene Darstellung geschichtlicher Verhältnisse von hoher Verwickeltheit: in der verwirrenden Vielgestaltigkeit dieser Schiebungen, Fort- und Rückschritte, Ansätze und Kämpfe ist er ein sicherer Führer, zugleich übrigens auch eine kurze Geschichte der preußischen Schulverwaltung, der Berechtigungsfrage, der Ueberbürdungsfrage usf. Wir haben alle Ursache, dem Verfasser für diese wertvolle literarische Gabe dankbar zu sein. — „Der Deutsche **Schulverein**" in seiner Entwicklung von 1880 bis 1905 wird besprochen von J. Bendel in der „Wage" (VIII, 21). — Die Verhandlungen im preußischen Abgeordnetenhause über das Schulunterhaltungsgesetz veranlassen die Leipziger Lehrerzeitung, auf die historische Grundlage der **Simultanschulfrage** näher einzugehen. Paul Hofmann veröffentlicht dort eine Reihe von Artikeln über „Die konfessionslose Staatsschule, eine hundertjährige Forderung". Als Vertreter der Idee der

allgemeinen konfessionslosen Staatsschule werden ausführlich dargestellt Fr. E. von Rochow, der evangelische Oberkonsistorialrat B. Chr. L. Natorp, und der katholische Pfarrer J. Hoogen, Organisator der Schulen am Rhein (Leipziger Lehrerztg. 13. Jahrg. No. 10—12). — Historisches Material zu dieser Frage bringt auch G. Lange in seiner schulpolitischen Studie über „Die Simultanschule in der Ostmark, ihre historische Entwicklung und ihren gegenwärtigen Stand." (Lissa i. P., Friedrich Ebbeckes Verlag. Heft 2 der Pädagogischen Blätter aus der Ostmark, herausgegeben von Schwochow. 52 S. gr. 8°, 80 Pfg.) — Der bekannte Vorkämpfer für einen pädagogischen und zeitgemäßen Religionsunterricht E. Thrändorf weist in den „Pädagogischen Studien" (XXVI, Heft 5, S. 381 ff.) darauf hin, daß man kein Recht habe, sich in der Simultanschulfrage auf Friedrich den Großen zu berufen. Friedrich der Große sagt nämlich: „Es ist eine Vergewaltigung, wenn man die Kinder in die Schule der natürlichen Religion schickt, während die Väter wollen, daß sie Katholiken werden, wie sie selber sind." Auch das bekannte Wort: „Hier muß jeder nach seiner Fasson selig werden," kann nicht ins Feld geführt werden; denn der große König hat mit diesem Satz den Antrag, die katholischen Schulen aufzuheben, abgelehnt. S. auch Nassau. — Lutzes Arbeit „Zur Schulgeschichte der Stadt **Sondershausen**" (55 S. 4°) ist ein Programm des Gymnasiums zu Sondershausen. — In die Neuzeit führt eine flott geschriebene Broschüre von Paul Rühlmann, Parteien, **Staat, Schule** (Berlin, Gerdes & Hödel), die die Zusammenhänge zwischen Imperialismus und Schulpolitik aufdecken will. Rühlmann meint, daß die politische Reife unseres Volkes noch nicht diejenige ist, die man für ein weltpolitisch führendes Volk wünschen muß. Bismarckische Tradition und alldeutsche Denkweise hinderten gleichmäßig das Aufkommen eines gesunden politischen Denkens. Die neue Weltstellung Deutschlands brauche auch ein verändertes politisches Denken, eine andere Färbung des Patriotismus. Ihn zu erzeugen, dazu sei neben Parlament und Presse vor allem die Schule berufen. Ueber das „Wie?" sind freilich nur Andeutungen gemacht. Erfreulich ist, daß in dem „praktischen Ausblick" auch der schulpolitischen Schriften Dörpfelds gedacht und daß die Forderung einer pädagogischen Zentral-

instanz fürs Reich mit Nachdruck erhoben wird. — Das diesjährige Programm des Grazer Ersten Gymnasiums enthält den ersten Teil („Das Mittelschulwesen der Landeshauptstadt") von Jos. Holzers Untersuchung „Die Entwicklung des **steirischen** Mittelschulwesens seit dem Erscheinen des „Organisationsentwurfes'" (31 S. 8°). — Eine geschichtliche Uebersicht über „Das Schulwesen des Bistums **Strassburg** zur Sicherung des Nachwuchses für die theologischen Studien von 1802 bis 1904" bietet (1. Abschnitt) mit Urkunden und Tabellen F. Landmann in seiner Programmschrift (65 u. 13 S. Lex.-8°, 1,50 Mk.; Straßburg, Agentur von B. Herder). — „Beiträge zur Geschichte des höheren Schulwesens **Tübingens**" enthält ein Programm R. Stahleckers (102 S. gr. 8°, 2,80 Mk.; Tübingen, Franz Fues). — Auf die Bedeutung der mittelalterlichen Handschriften für die Geschichte des **Unterrichtsbetriebes** weist Alfred Heubaum in den Mitteilungen d. Ges. f. d. Erz. u. Schulg. (XV. Jahrg. 1. Heft) hin. Er fordert zur Mitarbeit auf diesem sehr vernachlässigten Forschungsgebiet auf. — **Volksschule**, Volksschulwesen s. Karlsruhe, Leipzig, Moselland, Oesterreich, ferner Spener. — „Das Schulwesen im ehemaligen Deutschordensgebiet des Königreichs **Württemberg** unter der Herrschaft des Ordens schildert H. Schöllkopf in den „Württembergischen Vierteljahrsheften für Landesgeschichte" (N. F. XIV, 3). —

II. Persönlichkeiten, Korporationen, Richtungen.

In Reinhold Hofmanns Monographie „Dr. Georg **Agricola.** Ein Gelehrtenleben aus dem Zeitalter der Reformation" (3,— Mk.; Gotha, Friedrich Andreas Perthes) wird Agricola nicht nur als Schöpfer der Bergbau- und Hüttenkunde, als Arzt, Philosoph, Ratsherr, Bürgermeister, Geschichtsschreiber und Staatsmann besprochen, sondern auch als hervorragender Schulmann zum ersten Male weiteren Kreisen vorgeführt. Beigegeben sind der Schrift ein authentisches Bildnis Agricolas und ein Verzeichnis seiner Werke. — **Aristoteles** s. Platon. — „Die pädagogischen Anschauungen **E. M. Arndts** im Zusammenhange mit seiner Zeit" werden dargestellt von Clemens Geißler im Pädagogischen Archiv (47. Jahrg. 1905.

Heft 11 u. 12). „Will man die Pädagogik Arndts," so heißt es am Schlusse, „in die pädagogischen Hauptrichtungen ihrer Zeit einreihen, so wird man sie als Pädagogik des Naturalismus, des Neuhumanismus und als Gefühlspädagogik bezeichnen müssen . . . . Arndt kommt in nahe Beziehung zu den Hauptvertretern der Gefühlspädagogik, zu Herder und Pestalozzi, auf der anderen Seite aber auch infolge der überschwänglich gefühlsmäßigen Haltung und der starken Betonung des Geheimnisvollen zur Pädagogik der Romantik." — Ernst Müsebeck behandelt in der Christlichen Welt (1905, No. 40—42) den „jungen Ernst Moritz Arndt als Menschenbildner". „Der junge Arndt rang mit den Besten und Größten seiner Zeit und mit sich selbst, um ein neues Geschlecht zu erziehen und in sich den wahren Menschen zu bilden." Müsebeck zeigt nun die Stellung Arndts zu Rousseau, zum Philanthropinismus, zu Pestalozzi, zu Goethe und Schiller: — „Johann Bernhard **Basedows** Vorstellung an Menschenfreunde" hat Theodor Fritzsch in der „Universalbibliothek" (No. 4663) mit Einleitungen und Anmerkungen sehr zuverlässig und fleißig herausgegeben (112 S. kl. 8°, 0,20 Mk.; Leipzig, Philipp Reclam junior). Der Text ist nach der Hamburger Ausgabe von 1768 sorgfältig verglichen worden, die kurze, aber alles Wesentliche trefflich zusammenfassende Einleitung verrät selbständige Beschäftigung mit Basedow, die reichlich beigegebenen Anmerkungen bieten nicht bloß die landläufigen biographischen oder bibliographishen Daten, sondern dienen einer erheblichen Vertiefung des Verständnisses besonders da, wo sie eigene Forschungsergebnisse des Herausgebers mitteilen. — „Joh. Bernh. Basedows Bedeutung für die Turngeschichte" sucht Monstue in „Körper und Geist" (XIII, 23) festzustellen. S. auch „Meister der Pädagogik". — Die erste und älteste systematische Pädagogik der Deutschen, deren Veröffentlichung Hipler schon 1892 angekündigt hatte, ist nun erschienen: Konrad **Bitschins** Pädagogik. Das vierte Buch des enzyklopädischen Werkes: „De vita coniugali". Nach der lateinischen Handschrift zum erstenmal herausgegeben, mit deutscher Uebersetzung, historisch-literarischer Einleitung, sowie mit Erklärungen und Anmerkungen versehen von R. Galle. Mit 2 Probeseiten der Handschrift in Lichtdruck. (LXI u. 216 S. i. 8°, 6,00 Mk., E. F. Thienemann in Gotha.)

Hipler war es s. Zt. nicht vergönnt, den handschriftlichen Fund aus der Königsberger Universitätsbibliothek zu verwerten, da der Tod ihn abrief. R. Galle hat sich nun der schwierigen Aufgabe unterzogen, das Werk herauszugeben, so daß jetzt jeder in der Lage ist, sich mit der Pädagogik Bitschins bekannt zu machen. Bitschins Heimat war das gegenwärtige Westpreußen und die Zeit, in der wir bestimmte Kunde seiner Existenz erhalten, liegt zwischen 1430—1464. Da die Handschrift nur in einem einzigen Exemplare vorhanden ist, so muß man annehmen, daß die Mit- und nächste Nachwelt von Bitschins Werk keine Notiz genommen hat. Das neue Licht, das von Italien her sich bald über Deutschland verbreitete, stellte die fleißige Arbeit des alten Scholastikers in den Schatten. Und doch verdient sein Werk Beachtung, wenn es auch nicht den Anstoß zu neuen Entwicklungen gegeben hat, da es die Pädagogik systematisch gestaltet und sie auf Ethik, Psychologie und Anthropologie gründet. Die Arbeit des Herausgebers verdient in allen Punkten das größte Lob, sie ist geradezu musterhaft. Auch die Opferwilligkeit des Verlegers muß hervorgehoben werden, denn es ist doch immerhin fraglich, ob er bei dem kleinen Kreis derer, die sich für solche Arbeiten interessieren — selbst bei so hervorragend tüchtigen Leistungen wie der vorliegenden —, auf seine Kosten kommt. — „Die pädagogisch-didaktischen Theorien Charles **Bonnets**“ untersucht William Fritzsche in Friedrich Manns „Pädagogischem Magazin“ (Heft 259; VI u. 120 S. 8°, 1,50 Mk.; Langensalza, Hermann Beyer und Söhne). Bisher hat Bonnet weder in Deutschland noch selbst in Frankreich als Pädagog wissenschaftliche Behandlung gefunden: man vergaß den Pädagogen über dem Psychologen. Daß er aber mit Fug und Recht auch in der Reihe der Aufklärungspädagogen genannt zu werden verdient, beweist unwiderleglich Fritzsches vortreffliche Arbeit, der eine grundlegende Bedeutung für zukünftige Bonnet-Studien zugesprochen werden muß. Mit Fleiß und Umsicht hat F. aus elf in Betracht kommenden Schriften B.'s dessen verstreut niedergelegte pädagogische Anschauungen zu einem einheitlichen Bild zusammengeschlossen, eine Aufgabe, die nicht wenig erschwert war durch die eigentümliche, oft sich wiederholende und oft auf Nebensächliches abirrende Darstellungsweise Bonnets. Wenn man der ausgezeichneten

Leistung F.'s etwas hinzuwünschen soll, so wären es lediglich ein paar biographische Daten: jetzt wird sich mancher erst aus Nachschlagewerken über Leben und Wirken B.'s eine Belehrung holen müssen, die ihm an Ort und Stelle mit wenigen Sätzen hätte besser geboten werden können. Dagegen mag ausdrücklich hervorgehoben sein, daß F. besonders in der psychologischen Literatur bestens beschlagen, gern und mit Recht historische Verbindungsfäden herüber und hinüber zieht und an die Lehren seines Autors mit besonnener Kritik herantritt. Im Rahmen der Gesamtgeschichte der Pädagogik weist er ihm die Stelle eines Vorläufers Herbarts an. — In seinem Schriftchen „Vom Religionsunterrichte" (41 S. gr. 8°, 0,70 Mk.; Minden, L. Marowsky; Sammlung pädagogischer Vorträge, herausgegeben von Wilhelm Meyer-Markau, Heft 3) teilt Meyer-Markau auch einen Briefwechsel mit dem Kultusminister **Bosse** über den Religionsunterricht mit. — Wichtig für unsere Kenntnis der **Brüder vom gemeinsamen Leben** ist Gustav Boerners Schrift „Die Annalen und Akten der Brüder des gemeinsamen Lebens im Lüchtenhofe zu Hildesheim. Eine Grundlage zur Geschichte der deutschen Bruderhäuser und ein Beitrag zur Vorgeschichte der Reformation" (III, 111 S. gr. 8°, 2,40 Mk.; Fürstenwalde, Johannes Seyfarth). — Ueber Thomas **Campanella** sind in letzter Zeit zwei große Arbeiten erschienen, die eine von dem Prof. der Pädagogik Gaëtano Catalano in Catania, die andere von B. G. Gerini. Der bekannte Comeniusforscher J. Kvačala in Dorpat prüft diese nach ihrem Material, ihrer Methode und ihren Ergebnissen (Die Deutsche Schule, Okt., Nov. 1905). Er meint, daß es an der Zeit sei, auch außerhalb Italiens Campanella näher zu treten, da die beiden italienischen Autoren ihren Resultaten eine die bisherigen Anschauungen umwälzende Bedeutung zuschreiben, dabei aber das namentlich in Deutschland so aufblühende Studium jener Epoche in der Geschichte der Pädagogik nur dürftig kennen. Er kommt zu folgendem Schlusse: „Campanellas pädagogische Bedeutung ist größer als die der Gelegenheitspädagogen, wie Rabelais, Montaigne, J. V. Andreae, Baco, kleiner als die von Fachmännern, wie Vives und Ratichius. Dem Comenius macht er die Vaterschaft unserer Disziplin als solcher nicht streitig, teilt aber durch viele seiner Ideen und Postulate mit ihm den Ruhm

eines Sehers auf dem Gebiete der Erziehung." Wenn Kvacala schreibt: „Wie groß auch die Aehnlichkeiten (zwischen Campanella und den Philanthropinisten) sind, finde ich für eine direkte Einwirkung Campanellas keine Stützpunkte," so sei darauf verwiesen, daß Trapp Campanella öfter erwähnt. Vgl. z. B. Th. Fritzsch, E. Chr. Trapp, S. 177: „Trapp meint mit Campanella, daß zu viel Sprachenlernen, zu viel Lesen und zu wenig meditieren, eine Hauptursache sei, warum wir von den Alten übertroffen werden." — „J. H. **Campe** als Jugendschriftsteller" ist Gegenstand einer Dissertation von Karl Arnold, die im „Praktischen Schulmann" (1905, Heft 1 bis 4) zuerst gedruckt ist. S. auch Rousseau. — In den von der Kirchenväter-Kommission der Kgl. preußischen Akademie der Wissenschaften herausgegebenen „Griechischen christlichen Schriftstellern der ersten drei Jahrhunderte" sind als Bd. 1 einer von O. Stählin besorgten Ausgabe von **Clemens** Alexandrinus „Protrepticus" und „Paedagogus" erschienen (LXXXIII und 352 S. gr. 8°, 13,50 Mk., geb. 16,— Mk.; Leipzig, J. C. Hinrichs'sche Buchhandlung). — In den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, die unter Alfred Heubaums umsichtiger Leitung einen großen Aufschwung genommen haben, handelt Karl Kern über Sebastian **Coccius**, den Erzieher und Lehrer des Prinzen Eberhard von Württemberg (1551—62). — Der zweite Band von Joh. Kvačala, „Die pädagogische Reform des **Comenius** in Deutschland bis zum Ausgange des 17. Jahrhunderts", ist nunmehr erschienen. (Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. XXXII. VII und 238 S. in 8°. Berlin, A. Hofmann und Comp.) Schon im vorigen Berichte ist über Kvačalas grundlegendes Werk ausführlich berichtet worden, so daß wir uns hier mit einer Inhaltsangabe begnügen können. Der vorliegende zweite Band gibt zunächst einen historischen Ueberblick in folgender Gruppierung: I. Des Comenius geistige Anleihe bei den Deutschen. II. Erziehungsreform auf nationaler und kirchlicher Grundlage. III. Die Erweiterung des Arbeitskreises. Die Pansophie als Ziel des Unterrichts. IV. Weltverbesserung und Schulbücherverbesserung. V. Die Reformbewegung während der zweiten Verbannung des Comenius und dessen letzte Arbeiten. VI. Nachklänge. Zum Schluß betont Kvačala, daß die Comenianische Reformbe-

wegung die erste war, die das ganze Gebiet deutscher Zunge durchzog, und insofern einen wichtigen Fortschritt gegenüber dem Ratichianismus, der sich über provinzielle Grenzen kaum hinaus erstreckte, bedeutete. Freilich läßt sich diese Reformbewegung nicht mit jenen messen, die sich an die Namen Rousseau, Pestalozzi und Herbart knüpfen. Die volle Verwirklichung der Comenianischen Reformideen ist allerdings erst in der Zukunft zu erhoffen und zu erstreben. Im zweiten Hauptteil des Buches wird zum ersten Mal der Versuch unternommen, eine Comenius-Bibliographie zu geben, zuerst werden die pädagogischen Schriften des Comenius aufgeführt, sodann die von andern besorgten Bearbeitungen Comenianischer pädagogischer Schriften (17. Jahrhundert). Ein Anhang zählt die Werke des Comenius in der Bibliothek seines Enkels Jablonski auf. Der beigefügte Preis, der bei der Auktion dieser Bücher in Berlin im Jahre 1742 erzielt wurde, orientiert über die Wertschätzung einzelner Schriften zu jener Zeit. In den Ergänzungen und Nachträgen zu Bd. II werden die neuesten Erscheinungen noch berücksichtigt, und ein ausführliches Namen- und Sachregister, das nicht nur Seitenzahlen, sondern auch in Stichwörtern den Inhalt angibt, wird den Gebrauch des Buches sehr erleichtern. — Eine Lücke in E. Friedrichs und Hermann Gehrigs „Pädagogischen Klassikern" ist mit dem 17., 20. und 21. Bande dieser Sammlung ausgefüllt worden: Th. Kerrl, „Johann Amos Comenius. Sein Leben, seine pädagogischen Schriften und seine Bedeutung." Teil I: Das Leben des Comenius und die Entstehung seiner wichtigsten Schriften. (VIII und 99 S. 8° mit einer graphischen Tafel, 1,35 Mk.; Halle, Hermann Schroedel; Jahreszahl: 1904). Teil II: Philosophische, pansophische und speziell didaktische Schriften. (VIII u. 88 S. 8°, 1,25 Mk. ebenda.) Teil III: Allgemein didaktische Schriften: Große Unterrichtslehre, Mutterschule, Schullabyrinth. (VIII u. 99 S. 8°, ebenda.) Wenn auch der 4. Band noch aussteht, so kann man doch schon jetzt sagen, daß Kerrl die Aufgabe, die er sich gestellt hat: eine wirkliche Einführung in das Geistesleben des Comenius zu geben, glänzend gelöst hat. Er skizziert zunächst die geistigen Störungen und realen Zustände, von denen das Zeitalter des Comenius und dieser selbst beeinflußt worden sind; sodann verfolgt er die geistige Entwicklung des

großen Böhmen, so daß der Leser zum Verständnis seiner pädagogischen Wirksamkeit und Bedeutung gelangt. So können diese Bücher nicht nur zur Vorbereitung für Prüfungen, sondern auch als sehr brauchbare Interpretationen Comenianischer Schriften empfohlen werden. Die graphische Darstellung des Lebens des Comenius im 17. Bande wird bald Nachahmer finden. — Als Bd. 30 der „Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit", herausgegeben von J. Gansen, A. Keller und B. Schulz, ist die „Didactica magna" des Comenius, für den Schulgebrauch und für das Privatstudium bearbeitet von Wilhelm Altemöller, erschienen (LXXX u. 189 S. 8°, 2,— Mk.; Paderborn, Ferdinand Schöningh). — Von C. Th. Lions erläuterter und mit einer Biographie versehenen Ausgabe von Comenius' „Großer Unterrichtslehre" (Friedrich Manns „Bibliothek pädagogischer Klassiker" Bd. 10) ist die 5. verbesserte Auflage erschienen (CII u. 300 S. 8°, 3,— Mk., geb. 4,— Mk.; Langensalza, Hermann Beyer & Söhne). — Mitteilungen „Ueber einen Plan zur Herausgabe der gesammelten Werke des Comenius" macht J. Kvačala in den „Monatsheften der Comenius-Gesellschaft" (XIV, 4). Die geplante, streng wissenschaftliche Ausgabe soll von der Zentralorganisation der böhmischen Lehrervereine in Mähren ins Leben gerufen werden, und die Einleitungen zu allen, die Uebersetzungen zu den lateinischen Werken des Comenius sollen zunächst in tschechischer Sprache gegeben werden; eine deutsche Parallelausgabe — die Texte bleiben sich ja gleich — wäre sehr zu wünschen und verlagstechnisch, sofern nur mit Stereotypplatten gearbeitet wird, nicht allzu schwierig und teuer herzustellen. — Eine Erlanger Dissertation von Bruno Druschky gibt eine „Würdigung der Schrift des Comenius ‚Schola Ludus'" (170 S. 8°). — „Die Didaktik des Comenius und der erziehende Unterricht" lautet das Thema von Max Busses Programm (30 S. 4°) der 2. Leipziger Realschule. — Eine Leipziger Dissertation von Max Möhrke behandelt „Johann Amos Comenius und Johann Valentin Andreä, ihre Pädagogik und ihr Verhältnis zueinander" (165 S. 8°). S. auch „Meister der Pädagogik", ferner Diesterweg. „M. Phil. Jac. **Crophius**, Rektor des St. Anna-Gymnasiums in Augsburg 1704—1742" behandelt eine Studie K. Köberlins in den „Blättern für das Gymnasialschulwesen" (XLI, 1). Cro-

phius wird als Repräsentant des althumanistischen Bildungsideales sowie als Chronist seiner Vaterstadt Augsburg und seines Gymnasiums gewürdigt. Zuletzt werden die Reformvorschläge für das Anna-Gymnasium besprochen, wie sie in Johann von Stettens „Ohnmaßgeblichen Gedanken und Vorschlägen, wie das Gymnasium Annaeum in einen besseren Stand zu setzen" (1735) enthalten waren und nach des Crophius Tode (1742) von seinem Nachfolger Hecking in Angriff genommen wurden. — „Die Pädagogik **Diderots** auf Grund seiner Psychologie und Ethik" bringt uns eine Leipziger Dissertation von Emil Unger (140 S. 8°) näher. — Jakob Wilckens' pädagogischen Briefen „Der Ihrige" sind auch zwei Vorträge über **Diesterweg** und Comenius angegliedert (III, 298 S. 8°, 3,20 Mk., geb. 4,— Mk.; Flensburg, August Westphalen). S. auch „Meister der Pädagogik". — Von den im Verlage von C. Bertelsmann in Gütersloh erschienenen „Gesammelten Schriften" F. W. **Dörpfelds** ist Band I („Beiträge zur pädagogischen Psychologie. Erster Teil: Denken und Gedächtnis. Eine psychologische Monographie") in 9. Auflage ausgegeben worden (XXVII u. 171 S. gr. 8°, 2,— Mk., geb. 2,50 Mk.). S. auch Herbart. — A. Hackemanns Aufsatz „Maria **Ebner von Eschenbach** und die Kindesseele" („Pädagogisches Archiv" XLVII, 7/8) weist den leisen pädagogischen Zug nach, der durch die Werke der Dichterin geht, zeigt diese als Kennerin der Kindesseele und große Kinderfreundin. — Von Wilhelm Kahls Ausgabe der **Felbigerschen** Schrift „Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute" (Bd. 25 der „Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit", herausgegeben von J. Gansen, A. Keller und B. Schulz) ist die 2. Auflage erschienen (LXVI u. 148 S. 8°, 1,50 Mk.; Paderborn, Ferdinand Schöningh). S. auch Oesterreich. — Von Fr. Schieffers Ausgabe von **Fénelons** Schrift „Ueber die Erziehung der Mädchen" („Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit", herausgegeben von J. Gansen, A. Keller und B. Schulz, Bd. 2) ist die 4. Auflage nötig geworden (XX u. 96 S. 8°, 0,80 Mk., geb. 1,10 Mk.; Paderborn, Ferdinand Schöningh). — In der „Gegenwart" (LXVII, 27) handelt Th. Achelis über **„Fichte** als nationaler Erzieher". — **Francke**, s. Meister der Pädagogik. In dem knappen Rahmen

eines Bändchens der bekannten Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt" wird von berufener Seite das wichtigste über Friedrich **Fröbel** dargeboten. Band 82 genannter Sammlung betitelt sich: „Friedrich Fröbel. Sein Leben und Wirken. Von Adele von Portugall." (Verlag von C. G. Teubner in Leipzig, geh. 1 Mk., geb. 1,25 Mk. VI u. 154 S. 8°.) Es werden die grundlegenden Gedanken von Fröbels Methode dargestellt, wir erhalten einen Ueberblick seiner wichtigsten Schriften mit Betonung aller jener Kernaussprüche, die den Müttern als Wegweiser in Ausübung ihres Berufes dienen können. Eine Lebensskizze ist vorangeschickt, und 5 Bildertafeln sind dem Büchlein beigegeben. Es wird Erziehern in Schule und Haus gute Dienste leisten. — Auch von Friedrich Fröbels erster Gattin ist ein Lebensbild erschienen: Wilhelmine Fröbel. Nach Quellenschriften aus dem Fröbel-Museum bearbeitet von Eleonore Heerwart. Mit einem Porträt von Wilh. Fröbel und zwei Ansichten von Keilhau. (Hofbuchdruckerei Eisenach, H. Kahle. VI u. 326 S. in 8°, br. 2,50 Mk.). Der großen Fröbelgemeinde dürfte dieses Buch eine willkommene Gabe sein. Wilhelmine Fröbel stand ihrem Gatten von 1818—1839 zur Seite. Ihr Leben ist aufs engste mit den Schicksalen und Plänen Fröbels verknüpft. So gibt das Buch auch über manches Aufschluß, was bisher noch unbekannt war. Auch für weitere Kreise hat das Buch Interesse, denn es ist ein treffliches Lebensbild einer edlen Frau, die der letzten Zeit des 18. und ersten des 19. Jahrhunderts angehörte. — Als Festgabe zur Freiburger Girard-Feier am 18. Juli 1905 schrieb E. Lüthi im Auftrag der schweizerischen permanenten Schulausstellung in Bern das Lebensbild „Pater Gregor **Girard**" (39 S. gr. 8° mit Abbildungen, 1,— Mk.; Bern, Emil Baumgart). — „**Goethe** und die Kinderwelt" macht O. Kiefer zum Gegenstand einer Studie in der „Deutschen Kultur" (I, 5). — Eine Jenaer Dissertation (124 S. 8°) von G. Ronberg-Madsen behandelt „Bischof N. F. **Grundtvig** und seine Bedeutung als Pädagog". — In Ronberg-Madsens Schrift über „Grundtvig und die dänischen Volkshochschulen" (Friedrich Manns „Pädagogisches Magazin", Heft 253, VI u. 124 S. 8°, 1,60 Mk.; Langensalza, Herm. Beyer & Söhne) ist uns eine wertvolle Abhandlung geboten worden, die Dank und Anerkennung in reichem Maße verdient. Nachdem er die politisch-geschicht-

lichen und kulturellen Zustände Dänemarks im 18. und 19. Jahrhundert geschildert hat, führt uns Madsen gründlich in die Kenntnis von Grundtvigs Leben und Schriften ein, um darauf dessen pädagogische Ideen übersichtlich zu entwickeln. Wie diese Ideen in der Praxis zur Ausführung kamen (Flors Hochschule in Rödding, Kolds Hochschule, die Verbreitung der Hochschulen und ihre gegenwärtige Lage, die erweiterte Volkshochschule in Askow), ist der Inhalt des hochinteressanten vierten Kapitels. Besondere Hervorhebung verdienen die Literaturangaben am Schlusse der Arbeit. **Hayneccius,** s. Fürstenschule (in Abschnitt I). — In einem Aufsatz über „**Hebbels** Bedeutung als Erzieher" in der „Deutschen Monatsschrift" (IV, 11) schildert Ludwig Gurlitt zwar nicht erschöpfend, aber doch in den Hauptlinien und meist mit den eigenen Worten des Dichters die „männliche, stolze, lebenbejahende, freudige, echt germanische Pädagogik, die Hebbel predigt". Wenn er dabei Hebbels starken Wahrheitsdrang hervorhebt, so hört man Töne anklingen, die auf dem zweiten Tag für deutsche Erziehung (Pfingsten 1905) aus Gurlitts Munde kamen. — Im Programm der Dresdner 1. Realschule stellt P. Entner „**Hegels** Ansichten über Erziehung" im Zusammenhang mit Hegels Philosophie dar (78 S. 4°). Zugleich Leipziger Dissertation. In der Einleitung sind die Urteile über Hegels Pädagogik zusammengestellt. Die Ansichten Hegels über Erziehung werden sodann unter folgenden Ueberschriften gruppiert: 1. Erziehung und Erzieher im allgemeinen. 2. Die Erziehung durch Unterricht. 3. Die Erziehung durch Zucht. Ein 4. Abschnitt gibt die Zusammenfassung und Beurteilung. Während Strümpell urteilt: Hegels Meinung von der Pädagogik trägt den Charakter der Geringschätzung, ist Entner entgegengesetzter Ansicht. Sollen Hegels Erziehungsansichten den pädagogischen Hauptrichtungen seiner Zeit eingegliedert werden, so muß das im Neuhumanismus geschehen, sie tragen aber auch Züge der andern Richtungen. Das Hauptverdienst der Dissertation besteht darin, daß nunmehr die Pädagogik Hegels vollständiger vorliegt als in früheren Arbeiten und damit auch verschiedene Berichtigungen weitverbreiteter Ansichten eingetreten sind. Die Literaturangaben sind leider nicht vollständig. — Auch „Schulrat Dr. **Hempel,** königl. Bezirksschulinspektor in Leipzig 1874

bis 1897" hat nun seine Biographie erhalten; Otto Leisner hat sie geschrieben (III u. 158 S. gr. 8° mit 1 Bildnis, 2,50 Mk., geb. 3,50 Mk.; Leipzig, Arwed Strauch). Hempel war der erste Leipziger Schulaufsichtsbeamte, der bei der Reorganisation des sächsischen Schulwesens im Jahre 1873 nach Leipzig berufen wurde. Er hat aber durch seine Schriften über den Religionsunterricht weit über Sachsens Grenzen hinaus einen Ruf erlangt. Insofern ist das Buch nicht nur von Bedeutung für die Schulgeschichte Leipzigs, sondern auch für die Geschichte des Religionsunterrichtes. — Im 37. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, herausgegeben von Th. Vogt, (Dresden, Bleyl & Kämmerer) veröffentlicht Th. Fritzsch die Schlußserie der Briefe **Herbarts** an Drobisch, die freilich nur insofern in diesen Jahresbericht gehören, als sie das Verhältnis Herbarts zu Strümpell mitberühren. — „Wie kam Herbart zur Pädagogik?" Diese Frage macht Johannes Kretzschmar zum Gegenstand einer „kritischen Studie" in der Allg. Deutschen Lehrerzeitung 1905, No. 14 u. 15. Herbart sei erst Philosoph, späterhin auch Pädagog gewesen. „Die Selbsttätigkeit der pädagogischen Spekulation zeigte sich nicht schon in Jena, auch noch nicht in Bern, sondern erst einige Jahre nach der Hauslehrerzeit, in dem Augenblicke, als die philosophische Produktivität vorübergehend versagte — und hervorgerufen durch Anregung von außen her!" Diesem Ergebnis gegenüber muß aber darauf hingewiesen werden, daß — wenn auch keine aktenmäßigen Beweise vorhanden wären — Herbarts Berichte an Steiger genügten, die bisherige Meinung aufrecht zu erhalten und daß Willmanns Ausführungen (in der Einleitung zu seiner Herbart-Ausgabe) wohl den Tatsachen entsprechen. Uebrigens sei mit einem andern Referenten (in der Zeitschr. f. Phil. u. Päd. 13. Jahrg., 1. Heft) auf ein Wort Herbarts in der Allg. Päd. aufmerksam gemacht, welches Kretzschmar ganz übersehen hat: „Gelernt habe ich durch diese Erfahrung nicht die Motive; diese sah ich vorher; deutlich genug, um mein Lehrgeschäft damit anzufangen." — „Herbarts Gedanken über das Verhältnis der Erziehung zum Staate" im Zusammenhang darzustellen, war ein glücklicher Einfall, den H. Popig in den „Pädagogischen Studien" XXVI, 1 f. durchgeführt hat. — Unter dem Titel: „Männer der Wissenschaft" bringt ein rühriger Leipziger Verleger (Wil-

helm Weicher) eine Sammlung von Lebensbeschreibungen zur Geschichte der wissenschaftlichen Forschung und Praxis, deren Redaktion in den Händen von Julius Ziehen-Berlin liegt. Zwei von den drei bis jetzt erschienenen Heften beschäftigen sich mit Pädagogen: J. Fr. Herbart von O. Flügel (IV u. 47 S. gr. 8°, br. 1,— Mk.) und F. W. Dörpfeld von E. Oppermann (III u. 44 S. gr. 8°, br. 1,— Mk.). Unsere Herbartbiographien schließen sich alle eng an an Hartensteins Einleitung zu Herbarts kl. philos. Schriften (1842), auch die vorliegende hält sich daran, aber nur soweit der äußere Lebensgang Herbarts in Frage kommt. Was aber das Büchlein von der Philosophie des großen Denkers zu berichten weiß (die Pädagogik ist weniger berücksichtigt), konnte nur ein so genauer Kenner der Philosophie, insbesondere der Herbartischen, wie O. Flügel schreiben. Die vielen Spuren Herbarts, die der Verfasser im Denken der Gegenwart findet, werden manchen Leser in Erstaunen setzen. Daß er sich dabei jeder Polemik, zu der so oft Anlaß gegeben ist, enthält, berührt angenehm. Natürlich konnten bei dem geringen Umfange des Buches nur Anregungen gegeben werden, den Philosophen selbst zu studieren. Und das wird sicher bei vielen Lesern gelingen. Dem Schriftchen ist ein Bild Herbarts im 40. Lebensjahr beigegeben, welches man selten findet, es ist eine Abbildung der Heidelschen Herbartbüste in der Göttinger Bibliothek. — Einem Praktiker der Pädagogik ist Heft 3 der Sammlung gewidmet. Dort entwirft E. Oppermann von Friedrich Wilhelm Dörpfelds reichgesegnetem Leben und Wirken ein anziehendes Bild. Die Hauptsätze seiner Theorie und Praxis sind trefflich gesichtet und zusammengestellt. — Ein ungemein ansprechendes Werkchen hat Karl Muthesius geschaffen mit seiner prächtigen Studie „Altes und Neues aus **Herders** Kinderstube" (Friedrich Manns „Padagogisches Magazin", Heft 247, 35 S. 8°, 0,45 Mk.; Langensalza, Hermann Beyer & Söhne). Man könnte fast sagen, es sei hier nur Neues geboten, denn auch das Alte stammt aus so gut wie verschütteten Quellen. Briefe von Herders Kindern an ihren Vater und an Vater Gleim, Glückwunschblätter, Briefe von Herder und Gleim sind hier zu einem Gesamtbild verwoben, das nicht nur Züge intimen Reizes aufweist, sondern bei dem auch auf ernste pädagogische Fragen (z. B. die Poesie in der Kinder-

stube) gelegentlich helles Licht fällt. Muthesius hat recht, wenn er sagt: „Wer Herder als Pädagogen nur aus seinen Schulreden und Schulbüchern kennt, kennt ihn nicht ganz. Die Praxis seiner Hauspädagogik erst vervollständigt das Bild." — Einen Vergleich zwischen „Herder und Kant" zieht Alfred Böhme in der Allg. Deutschen Lehrerzeitung (1905, No. 7 u. 8). — Im „Archiv für die Geschichte der Philosophie" (XVIII, 2 = N. F. XI, 2) behandelt W. Uebele die geistigen Beziehungen zwischen „Herder und Tetens", wobei die Sprachtheorie im Mittelpunkt des Interesses steht. — „Die pädagogischen Grundgedanken Herders" schildert Kleespies im Programm des Zwickauer Realgymnasiums (41 S. 4°) im Zusammenhang mit Herders gesamter Weltanschauung und der geistigen Bewegung seiner Zeit. — Das 20. Heft der „Lehrer-Prüfungs- und Informations-Arbeiten" enthält einen Beitrag von N. Knauf, betitelt „Der Fabeldichter Wilhelm **Hey** und seine Bedeutung für die Schule" (3. Aufl., 51 S. 8°, 0,80 Mk.; Minden, Alfred Hufelands Verlag). — Ein Gedenkblatt zum 100. Geburtstag des Reformators des deutschen Taubstummenunterrichts ist E. Reuscherts Buch über „Friedrich Moritz **Hill**" (185 S. gr. 8° mit 1 Bildnis, 4,— Mk.; Berlin, Selbstverlag). — Mit „Michael **Hilsbach**", einem oberrheinischen Schulmanne des 16. Jahrhunderts, macht uns L. Pfleger in der „Zeitschrift für die Geschichte des Oberrheins" (N. F. XX, 2) bekannt. — In der „Täglichen Rundschau" (Unterhaltungsbeilage 15 und 16) weist H. Gerstenberg in seinem Aufsatz **„Hoffmann von Fallersleben** über nationale Erziehung" unter Benutzung von Gedichten sowie bisher unveröffentlichten Tagebuch- und Briefstellen Hoffmanns auf dessen beharrlichen Kampf für ein „deutsches" Bildungsideal und schroffe Ablehnung der altphilologischen Studien hin. Die gründliche Arbeit ist als Beitrag zu einer Geschichte der „deutschen" Pädagogik willkommen zu heißen. — **Humanismus**, s. Raimundus. — Friedrich Ludwig **Jahns** und Ernst Eiselens „Deutsche Turnkunst" hat in der „Universalbibliothek" (No. 4713, 4714; 192 S. kl. 8°, 0,40 Mk.; Leipzig, Philipp Reclam jun.) Hugo Rühl herausgegeben und mit einer schlichten Einleitung versehen, welche die große geschichtliche und praktische Bedeutung der „Deutschen Turnkunst" klar hervorhebt und vor allem

auch betont, wie wichtig das Buch daneben als prächtiges, ja in gewissem Sinne, klassisches deutsches Sprachdenkmal ist. Mit Recht sparsam verteilte Anmerkungen des Herausgebers erhöhen den Wert der hübschen, handlichen, billigen Ausgabe. — Es sind nun 100 Jahre verflossen, seit **Jean Pauls** Levana erschienen ist. Da wird manchem ein Kommentar des berühmten Buches willkommen sein, welcher als Band 19 der bekannten Sammlung pädagogischer Klassiker von E. Friedrich und Herm. Gehrig erschienen ist, er führt den Titel: „Jean Paul Friedrich Richter. Sein Leben und seine pädagogischen Werke. Die Levana, vom Standpunkte moderner Pädagogik betrachtet von Stanislaw Skrczypczek." (VIII u. 103 S. 8°, 1,50 Mk., Halle a. S., Hermann Schroedel.) — Die „Erudition" in den **Jesuitenschulen** ist Gegenstand einer Erlanger Dissertation von P. Rosenthal (125 S. 8°). — Mit Arthur Ludwichs Rede „**Kant** und der Humanismus" (9 S. 4°) wurde Kants Geburtstag an der Universität Königsberg festlich begangen. — J. Reimer stellt „Kant als Erzieher" dar in der „Alten und Neuen Welt" (XXXIX, 19). S. auch Herder, Schiller. — Der Begründer der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, Karl **Kehrbach**, ist am 21. Oktober gestorben. Die Mitteilungen der Gesellschaft (15. Jahrg., 4. Heft) widmen dem Entschlafenen einen Aufsatz, der zugleich das Werden und Wachsen der Gesellschaft f. d. Erz. u. Sch. zeigt. Diese Würdigung Kehrbachs ist bei weitem das Beste, was bisher über ihn veröffentlicht worden ist. Ein vorzüglicher Stich ist dem Hefte beigegeben. Von anderen Aufsätzen über Kehrbach ist zu erwähnen: „Professor Dr. Karl Kehrbach" in der Allg. Deutschen Lehrerzeitung (1905, No. 46, unterzeichnet T.). Besonders wird auf die Monumenta Germaniae paedagogica eingegangen. Zu bemerken ist, daß Kehrbach die Herbartausgabe leider nicht vollendet hat. Statt: „die Ausgaben d e r Werke Kants und Fichtes" muß es heißen: „v o n Werken Kants und Fichtes". — Auch die „Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht" (XXXIII, No. 8) bringen einen Aufsatz über K e h r b a c h von E. Oppermann. Endlich gibt interessante Mitteilungen „aus Prof. Dr. Kehrbachs Stromtid" My. (= Mittenzwey) in der Feuilleton-Beilage der Allg. Deutschen Lehrerzeitung (1905, No. 12). — Unter dem Titel „Lebensgeschichte eines schlesi-

schen Schulmannes" macht Ludwig in seinem Programm des Realgymnasiums am Zwinger zu Breslau (17 S. 4°) Mitteilungen über Cäsar Albano **Kletke,** der 1836—76 erster Lehrer der genannten Schule war. — Ueber „Moritz **Lazarus** als Pädagog" handelt Bernhard Münz in der „Wage" (VIII, 18). — Franz Proschs Programm des Weidenauer Staatsgymnasiums „Fürsterzbischof Jakob Ernst Graf von **Lichtenstein** und seine Stiftungen für das Piaristenkollegium, das Piaristengymnasium und den Markt Weißwasser" (24 S. 4°) ist als Vorgeschichte des genannten Gymnasiums gedacht. — **J. Lockes** Erziehungslehre beleuchtet geschichtlich und psychologisch L. Schiller in der Zeitschrift für das Realschulwesen (30. Jahrg., 11. Heft). S. auch „Meister der Pädagogik". — „Briefe der Königin **Luise** an ihre Erzieherin" teilt B. Krieger im Januarheft der „Dutschen Revue" mit. — **Luther,** s. „Meister der Pädagogik". — Auch den Pädagogen wird der Aufsatz interessieren, der über den Theologen Johannes **Mathesius** (1532 Rektor in Joachimsthal) in No. 23f. der „Grenzboten" im Anschluß an Georg Loesches Ausgabe „Ausgewählter Werke des Johannes Mathesius" (vollendet 1904) erschienen ist. — In Heusers Verlag, Neuwied a. Rh., erscheint eine Sammlung von Heften unter dem Titel: „Die **Meister der Pädagogik** nach ihrem Leben, ihren Werken und ihrer Bedeutung kurz vorgeführt von E. Spielmann." Bisher sind erschienen: Luther, Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Montaigne, Ratke, Francke, Basedow, Overberg, Diesterweg. Jedes Bändchen ist 1½ bis 2 Bogen stark und kostet 60 Pfg. Die Büchlein wollen folgende Vorzüge vor andern ähnlichen Unternehmen besitzen: 1. Die Meister der Pädagogik werden als typische Erscheinungen ihrer Zeit, aus der sie erwuchsen, betrachtet. 2. Es wird ein Ueberblick über ihr Werden und Wachsen in ihren Aufgaben und Zielen an der Hand ihrer hauptsächlichsten Werke gegeben. 3. Dasjenige, was für die Allgemeinentwicklung der Pädagogik bedeutend und bleibend war, wird hervorgehoben. 4. Es wird Anleitung gegeben, zu eingehendem Studium des betr. Pädagogen durch den Hinweis auf Quellenwerke und Bearbeitungen. — Man kann allerdings dem Verfasser das Zeugnis nicht versagen, daß er — soweit es der beschränkte Raum gestattet — seine Versprechungen erfüllt. Doch halten wir den Weg, den er den

Studierenden vorschlägt, nicht für richtig. Der Schüler der Pädagogik soll sich nämlich erst in diesen Büchlein informieren und dann das Ganze durch Spezialstudium erweitern und vertiefen. Uns erscheint es ein gangbarerer Weg zu sein, erst eine gute Geschichte der Pädagogik zu studieren, dann die einzelnen Pädagogen aus ihren Werken kennen zu lernen und endlich diese Heftchen als Repetitorien zu benutzen. Als Wiederholungsbücher werden sie vortreffliche Dienste leisten. Sind ja auch mnemotechnische Hilfsmittel nicht verschmäht! („Herbart hat ein Ziel, zwei Hilfswissenschaften, drei Erziehungstätigkeiten, vier formale Stufen, fünf sittliche Ideen, sechs Arten des Interesses.") Daß bei der Fülle der dargebotene Stoff nicht leitfadenmäßig aphoristisch, noch trocken dozierend, sondern in lebendiger Form geboten ist, wird das Wiederholen nicht zur Last, sondern zur Lust machen. Bei den Literaturangaben halten wir größere Ausführlichkeit und Genauigkeit für wünschenswert. — **Montaigne**, s. Rabelais, ferner „Meister der Pädagogik". — „Das Erziehungsideal bei Sir Thomas **More**, Sir Thomas Elyot, Roger Ascham und John Lyly" stellt eine Marburger Dissertation von Max Adolf Emkes dar (83 S. 8°). — Als „ein Beispiel der Wirksamkeit Rousseauscher Ideen in Deutschland" behandelt Wilhelm Altenberger „Karl Philipp **Moritz**' pädagogische Ansichten" (XV u. 69 S. gr. 8°, 1,60 Mk.; Leipzig, Alfred Hahn). Jedoch sind sie nicht scharf genug von der zeitgenössischen Pädagogik abgegrenzt, resp. zu ihr in Beziehung gesetzt worden. — **Münchs** Stellung zur neusprachlichen Reformbewegung erörtert G. Budde in der Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen (Nov. 1905.) — Ein Aufsatz über „Paul **Nerrlichs** philosophische Weltanschauung in ihrer pädagogischen Anwendung auf die Schulreform der Gegenwart", dargestellt und kritisch gewürdigt von Curt L. Walter, findet sich im „Pädagogischen Archiv" (Bd. XLVII, 1905, Heft 4). — Von J. Gansens Ausgabe von Bernhard **Overbergs** „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht" („Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit", herausgegeben von J. Gansen, A. Keller und Berhard Schulz, Bd. 1) ist die 4. Auflage erschienen (XXVIII u. 329 S. 8°, 2,80 Mk., geb. 3,10 Mk.; Paderborn, Ferdinand Schöningh). S. auch Sailer. — Als Band XXXI der Monumenta erschien der dritte Teil der

Pestalozzi-Bibliographie von August Israel (richtiger: „Osterheil", wie das Vorwort sagt). (LVIII u. 639 S. in gr. 8°.) Er bringt die Schriften und Aufsätze über Pestalozzi. Doch sind es keine trockenen Aufzählungen von Ueberschriften und Titeln, sondern auch Inhaltsangaben. Dies wird in Zukunft jedem, der sich mit dem großen Schweizer zu beschäftigen hat, die Arbeit sehr erleichtern. Der gewaltige Stoff ist wie folgt gegliedert: I. Pestalozzis Methode. 1. Theoretische Grundlage. 2. Als Unterrichtsmethode. 3. Als Menschenbildung (Sozialpädagogik). 4. Anwendung auf einzelne Unterrichtsfächer. 5. Anwendung auf Schulen. 6. Im Vergleiche mit andern Systemen. II. Pestalozzis Leben. 1. Lebensbeschreibungen. 2. Einzelheiten aus Pestalozzis Leben. 3 Persönliche Beziehungen. 4. Pestalozzifeiern. 5. Diplome, Büsten, Bilder, Denkmäler, Straßennamen u. a. (Bei I, 6 hätte noch erwähnt werden können: Pestalozzi-Condillac und Pestalozzi-Trapp, cf. Th. Fritzsch, E. Chr. Trapp S. 85—93. Ein Druckfehler auf S. 164: Viget, statt Wiget.) Außerdem finden sich im 3. Bande noch Nachträge zum 1., 2. und 3. Bande, sowie ein sehr brauchbares Personenregister und ein alphabetisches Verzeichnis von Pestalozzis Schriften. Ueber die letzte Periode von Pestalozzis Leben kommt Israel zu neuen Auffassungen: „Pestalozzi und Niederer stellen einen Doppelgenius dar, dessen eigenes Licht wohl zeitweise verdunkelt werden konnte, der aber bei näherem Zusehen immer wieder hell im eigenen Lichte erstrahlt. Freilich haben beide Sonnen auch ihre Flecken, die aufzuzeigen waren, die aber nur Unkenntnis und Unverstand als ihr Wesen bezeichnend ansehen kann. Sie waren beide auch kerndeutsch . . . ." — Was kann zum Lobe der Israelschen Pestalozzi-Biographie noch gesagt werden? Sie ist nicht nur ein Monument deutscher Pädagogik, sondern auch deutscher Gelehrsamkeit und — deutschen Fleißes! — Als Band 23—25 der Klassiker der Pädagogik (herausgegeben von Hans Zimmer im Verlage der Schulbuchhandlung von F. G. L. Greßler in Langensalza) erschien soeben P. Natorps Pestalozzi-Ausgabe. Bd. I enthält Pestalozzis Leben und Wirken. Bd. II und III: Auswahl aus Pestalozzis Schriften. Leider kann in diesem Jahresberichte die Ausgabe nicht mehr besprochen werden. Vorläufig sei auf einen Aufsatz Paul Natorps in der „Deutschen Schule"

(1905, Heft 12) verwiesen, wo über Anlage und Ausführung des Werkes gesprochen wird. „Es ist," so heißt es am Schlusse, „zur Ehre des Andenkens unseres größten Pädagogen, weder Zeit noch Arbeit gespart worden, um etwas nach jeder Richtung Brauchbares zuwege zu bringen." — Von L. W. Seyffarths Werk „Johann Heinrich Pestalozzi. Nach seinem Leben und aus seinen Schriften dargestellt" (Heft 21 von L. Mittenzweys „Pädagogischen Studien") ist die 8., nach den neuesten Forschungen berichtigte Ausgabe herausgekommen (XII u. 256 S. gr. 8°, 3,— Mk.; Leipzig, Siegismund & Volkening). — Den Vortrag „Ueber die Entwicklungsstufen der pädagogischen Anschauungen Pestalozzis", den er am 12. Januar zur Pestalozzifeier im Leipziger Lehrerverein gehalten hat, hat Paul Friedemann in No. 25 und 26 der „Leipziger Lehrerzeitung" drucken lassen. Daß er das Thema nicht erschöpfend behandeln, sondern nur „Andeutungen und Anregungen" geben konnte, betont er selbst. — Von F. W. Bürgels Ausgabe von Pestalozzis „Lienhard und Gertrud" („Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit", herausgegeben von J. Gansen, A. Keller und B. Schulz, Bd. 12) ist die 6. Auflage auf den Markt gekommen (VIII u. 200 S. 8°, 1,20 Mk., geb. 1,50 Mk.; Paderborn, Ferdinand Schöningh). — Paul Natorps Schrift „Pestalozzi und die Frauenbildung" (47 S. 8°; Leipzig, Dürrsche Buchhandlung) ist aus einem Vortrag hervorgegangen, den der Verfasser im Marburger Verein für Frauenbildung und Frauenstudium gehalten hat. Das ansprechende Werkchen, das vor allem auch zum eigenen Studium der Pestalozzi'schen Schriften anregen möchte, zeigt den edlen Schweizer auch auf dem scheinbar so neuen und aktuellen Gebiete der Frauenfrage als einen geradezu modernen Denker, bei dem manches Förderliche zu finden ist. — Pestalozzis „Lienhard und Gertrud" hat A. Thorbecke im Auszuge zum Gebrauch an Seminaren herausgegeben für Wychgrams „Sammlung pädagogischer Schriftsteller" (Lfg. 7; X u. 236 S. kl. 8°, 1,60 Mk.; Bielefeld, Velhagen & Klasing). — In den „Neuen Blättern aus Süddeutschland für Erziehung und Unterricht" (Mai) entwickelt J. Endriß „Die Grundgedanken der Schrift Pestalozzis, ‚Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.'" S. auch „Meister der Pädagogik". — Aus der Lamprechtschen Schule hervorgegangen ist eine

Dissertation von Reinhold Schumann, die die „Auffassung des **Philanthropinismus** von Gesellschaft und Staat" zur Darstellung bringt. Freilich ist das Problem, das den Pädagogen am meisten interessiert, nur gestreift. Eine verdienstliche Arbeit wäre es (worauf schon an anderer Stelle hingewiesen wurde, cf. Th. Fritzsch, E. Chr. Trapp, S. 185), einmal zu zeigen, welche Rolle die Begriffe „Gesellschaft" und „Einzelwesen" in der Pägagogik der Philanthropinisten spielen und wie da versucht wird diese Gegensätze auszugleichen. S. auch Turnen. — Heinrich Kaus' Leipziger Dissertation „Das Hallische Elementarwerk ein systematisches Unterrichtswerk aus dem Zeitalter der Aufklärung (98 S. 8°) behandelt die Geschichte und die Quellen des „Elementarwerks" sowie sein Verhältnis zum Philanthropinismus. — Einen gründlichen, quellenmäßigen Aufsatz von Boethke über **„Pindar** und die hellenische Gymnastik" enthalten die Nummern 28 ff. der „Deutschen Turnzeitung". — „Die Erziehungsideale des **Platon** und Aristoteles" vergleicht Johann Polach im Programm des Zweiten deutschen Staatsgymnasiums in Brünn (17 S. 8°). — Einen Aufsatz von Wilhelm Kuntz über **„Rabelais** und Montaigne als Pädagogen" enthält die „Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen" (XVI, 7). — Ueber Flavius Wilhelmus **Raimundus** Mithridates, den ersten fahrenden Kölner Hebraisten und Humanisten, macht Gustav Bauch im Archiv f. Kulturgeschichte (III. 1) interessante Mitteilungen. Raimundus hat bis jetzt durch seine humanistischen Namenmarotten allen denen die größten Umstände bereitet, die sich mit seinem Leben und seinen Schriften beschäftigt haben. In Bauchs grundlegender Arbeit werden nun hoffentlich alle zerstreuten Notizen über den unglaublich vielseitigen Mann, „dem es auch an einem Striche ins Sonderbare nicht fehlt," ihren Mittelpunkt finden. — **Ratke**, s. „Meister der Pädagogik". — Eine „historisch-pädagogische Skizze aus dem 17. Jahrhundert" nennt Fr. Zollinger bescheiden seine Schrift „Johann Jakob **Redinger** und seine Beziehungen zu Johann Amos Comenius" (VIII u. 196 S. Lex. 8° mit Abbildungen, 6,40 Mk.; Zürich, Fritz Amberger). In Wirklichkeit ist sie in den ersten 19 Abschnitten ein zusammenhängendes, aus archivalischen Forschungen herausgewachsenes Bild des Lebens und der Wirksamkeit Redingers, des tüchtigen Mitarbeiters des Comenius,

während der 20. Abschnitt Redingers pädagogische Bedeutung feststellt, der Anhang eine Korrespondenz des Comenius mit Redinger (schon von Kvačala veröffentlicht), einen Abschnitt aus Redingers deutsch-lateinischer Ausgabe der „Schola ludus" und Redingers Erzählung von seiner Reise in das türkische Heerlager (1664) enthält. — Simon **Rettenbacher.** Ein Erzieher und Lehrer des deutschen Volkes. Von Tassilo Lehner. (Wien und Leipzig. Wilhelm Braumüller. XVI u. 52 in 8°, 1 K. 20 H. = 1,— Mk.). In den neunziger Jahren erschienen Rettenbachers lyrische Gedichte, die über 200 Jahre in der Stiftsbibliothek zu Kremsmünster unbeachtet geruht hatten. In mehreren Abhandlungen ist auch der Pädagog Rettenbacher schon gewürdigt worden. In dem vorliegenden Büchlein hat Lehner diese Einzelbemerkungen zu einem Gesamtbilde vereinigt. Rettenbachers pädagogisch-didaktische Grundsätze liefern einen Beitrag zur Geschichte des geistigen Lebens in Oesterreich im 17. Jahrhundert und zur pädagogischen Reformbewegung jener Zeit. — Die Zeitschrift für den deutschen Unterricht bringt zur Hundertjahrfeier von Reinicks Geburt einen Aufsatz von Leo Langer: **R. Reinick** als Erzieher (19. Jahrg., 10. Heft). — Eine tiefgreifende Charakteristik und Würdigung von „Richard **Richter**", „einem der selbständigsten und einflußreichsten Gymnasialpädagogen Sachsens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts", gibt Johannes Ilberg in den „Neuen Jahrbüchern" (8. Jahrg., Bd. 16, Heft 3). — Fr. R. von Wiesers Faksimileausgabe der „Grammatica figurata des Mathias **Ringmann** (Philesius Vogesigena" („Drucke und Holzschnitte des 15. und 16. Jahrhunderts in getreuer Nachbildung", Bd. XI; 16 u. 63 S. 8°, 8,— Mk; Straßburg, J. H. E. Heitz) gibt dieses Donat-Kartenspiel nach Text wie Illustrationen, d. h. Vorlagen für die Herstellung der zum Gebrauch von Lateinschülern bestimmten Spielkarten, in ganz vorzüglicher Wiedergabe, doch ist Wiesers Einleitung, wie Jos. Knepper in der „Deutschen Literaturzeitung" vom 13. Mai (No. 19) mit Recht bemängelt, leider unzulänglich. Vgl. Kneppers eigenen Aufsatz „Eine altelsässische Figurengrammatik" in den „Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum usw." (XVI, 4). — Der Todestag Eberhard von **Rochows** († 16. Mai 1805) hat eine Flut von Aufsätzen und Schriften hervorgerufen. Zunächst ist zu er-

wähnen die Gedenkrede, die Rektor Thal aus Brandenburg im Park zu Reckahn am 16. Mai 1905 gehalten hat, sie findet sich im Schulblatt für die Provinz Brandenburg (1905, No. 4). — In der Unterhaltungsbeilage No. 113 der „Täglichen Rundschau" widmet Pfarrer Todt dem edlen Gutsherrn unter dem Titel „Eberhard von Rochow, der Vater der preußischen Volksschule", ein schlichtes, aber ansprechendes Gedenkblatt, das alles Wesentliche enthält. — Ueber „Eberhard von Rochow" findet sich auch in den Pädagogischen Blättern für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten (1905, No. 6) ein Aufsatz. Der Verfasser, Fritz Jonas in Berlin, weist besonders darauf hin, „daß, so sehr auch Pestalozzis Name in den Vordergrund drang und die Bedeutung der Volkserziehung durch ihn erst zu allgemeiner Würdigung gebracht ist, die spätere Entwicklung der deutschen Volksschule im 19. Jahrhundert doch mehr noch auf den Gedanken Rochows fußte, als auf den mechanisierenden Tendenzen des großen Schweizer Pädagogen . . . Es ist eine Ehrenschuld der deutschen Lehrer, Rochows Gedächtnis zu neuen Ehren zu bringen, und die 100. Wiederkehr seines Todestages mahnt daran, durch eine würdige Gesamtausgabe seiner Schriften ihm ein Denkmal zu setzen, das zugleich seine Wirksamkeit für die deutsche Volksschule neu belebt." — In gleicher Richtung bemerkenswert sind Friedrich Wieneckes „Beiträge zur Pädagogik Rochows" in der Pädagogischen Zeitung (34. Jahrg., No. 20). — Zum 100. Todestage Rochows ist ferner eine zweite, neubearbeitete Auflage von Hermann Jahnkes Lebens- und Kulturbild „Eberhard von Rochow, ein Wohltäter des Landvolks" erschienen (VIII u. 192 S. 8° mit 1 Bildnis, 2,60 Mk.; Berlin, Moritz Schmetter). — Als Heft 10 des 10. Bandes der neuen Folge von W. Bartholomäus' „Pädagogischen Abhandlungen" erschien ein Gedenkblatt auf „Eberhard von Rochow" (14 S. 8°, 0,40 Mk.; Bielefeld, A. Helmichs Buchhandlung). Es zeichnet kurz, mit Anekdoten an passenden Stellen untermischt, den Lebenslauf und das Wirken des Pestalozzis der Mark. — M. Reinigers ansprechende Studie „Friedrich Eberhard von Rochow, der Reformator des preußischen Landschulwesens" (IV u. 72 S. 8°, mit 1 Bildnis Rochows; Langensalza, Schulbuchhandlung von F. G. L. Greßler) ist eine warmherzig geschriebene und gut disponierte Biographie des mär-

kischen Edelmannes, mit kritischer Würdigung seiner Verdienste und Angabe der wichtigsten Literatur über Rochow (leider bibliographisch nicht allzu korrekt). Sie wird als zusammenfassende Orientierung stets ihren Wert behalten; in dem Abschnitt über Rochows schriftstellerische Tätigkeit verweilt man gern bei den reichlich mitgeteilten Proben aus dem „Schulbuch", dem „Kinderfreund" usf. — Drei seltene Schriften des Domherrn v. Rochow gibt Fr. Wienecke wieder im Schulblatt für die Provinz Brandenburg (1905, No. 4). Es sind die folgenden: „Nachrichten aus dem Leben des Herrn von Rochow. Erziehung und Schule. Noch ein Wort über die Verbesserung der Landschulen." — Felix von Kozlowskis Aufsatz „Zur pädagogischen Literatur des 18. Jahrhunderts" in den „Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum usw." (8. Jahrg., Bd. XVI, Heft 6) zieht zunächst eine Parallele zwischen Rochow und Johann Georg Schlosser, die uns zwingen wird, dem sehr selbständigen Pädagogen Schlosser in Zukunft größere Beachtung zu schenken als bisher. Dann schildert die Arbeit das Verhältnis Schlossers zu Gleim, soweit es mit der Pädagogik zusammenhängt, und zum Schluß gibt sie Mitteilungen pädagogischen Inhalts aus bisher unbekannten Briefen Rochows an Gleim. — Einen recht tiefgehenden Gedenkartikel über Rochow hat auch Paul Hofmann unter dem Titel „Die pädagogischen und sozialen Bestrebungen Friedrich Eberhard von Rochows" in der „Leipziger Lehrerzeitung" (XII, 44 und 45) veröffentlicht. Er geht verhältnismäßig rasch über das Biographische hinweg, arbeitet aber desto sicherer, gestützt auf eine gründliche Kenntnis der Schriften Rochows, dessen Gedankengänge heraus: wer über Rochow schreibt, gehe an diesem Aufsatz nicht vorüber; er enthält manches, was man auch in den größeren Schriften über den Reformator der Volksschule nicht zu lesen bekommt. — Einer vertiefteren Kenntnis **Rousseaus** und seiner Lehren den Weg zu bahnen, ist J. Benrubis Absicht in seiner mit Ernst und kritischer Besonnenheit geschriebenen Studie „J. J. Rousseaus ethisches Ideal" (Manns „Pädagogisches Magazin", Heft 238, IV u. 141 S. 8°, 1,80 Mk.; Langensalza, Beyer & Söhne). Benrubi geht von der Tatsache aus, daß Rousseau vom Urteil des 19. Jahrhunderts nicht mit vollem Verständnis betrachtet worden ist. Er erörtert kurz die Gründe

dafür und versucht es nun seinerseits, dem Leser zu einem richtigeren Verständnis Rousseaus zu verhelfen, indem er nachweist, erstens, daß eine einzige Grundgesinnung Rousseaus ganze Tätigkeit durchzieht, zweitens, daß diese Grundgesinnung eine ethische ist, daß sie auf Vervollkommnung und Veredlung des Menschentypus hinausläuft, drittens, daß demgemäß die einzelnen Gebiete des Rousseauschen Schaffens nur von der Ethik aus einen rechten Zusammenhang erhalten. Wissenschaft, Kunst, Religion, Sozialpolitik dienen dem Verfasser dazu, diesen Nachweis zu führen, ein Bild von Rousseaus Idealmenschen zu entwerfen, sein ethisches Ideal zu entwickeln. Immer kommt dabei auch die Würdigung der Rousseauschen Gedankenwelt zu ihrem Rechte, aber vernünftigerweise nimmt Benrubi dabei nicht ein fremdes System zum kritischen Maßstab, sondern stellt sich auf den Standpunkt Rousseaus selbst. Gerade dadurch ist es ihm gelungen, einen so schätzenswerten Beitrag zur richtigen Beurteilung von Rousseaus Lebensanschauung zu liefern. — „Jean Jacques Rousseaus Einfluß auf Joachim Heinrich Campe" untersucht eine Erlanger Dissertation (128 S. 8°) von Ernst Hartmann. — Die als Heft 181 von L. Mittenzweys „Pädagogischer Sammelmappe" erschienene Schrift Gustav Schaumanns über „Religion und religiöse Erziehung bei Rousseau" hat eine zweite Auflage erlebt (IV u. 80 S. 8°, 1,20 Mk., kart. 1,40 Mk.; Leipzig, Siegismund & Volkening). — Von Th. Tupetz' Ausgabe des Rousseauschen „Emil" ist ein 2. Abdruck der 1. Auflage in neuer Rechtschreibung erschienen (112 S. 8°, mit 1 Titelbild, geb. 1,20 Mk.; Leipzig, G. Freytag = Heft 6 der „Schulausgaben pädagogischer Klassiker"). — „Pages choisies" aus Rousseaus „Émile ou de l'éducation" hat N. Friedland mit Biographie, pädagogischen Anmerkungen, Sach- und Worterläuterungen versehen (XII, 122 u. 29 S. 8°, geb. 1,60 Mk.; Leipzig, Dr. P. Stolte). Die vorzügliche Ausgabe wird sich bald in Lehrerseminaren einbürgern. Die Abschnitte (meist solche, die mit der praktischen Pädagogik in eine gewisse Verbindung gebracht werden können) sind in abgerundeter Form geboten und mit Ueberschriften versehen. Die Lesestücke lassen sich nicht nur zu sprachlichen, sondern auch zu sachlichen Uebungen verwenden. Die „Pädagogischen Anmerkungen" halten wir für eine Schulausgabe nicht für not-

wendig. Ein Lehrer, der die Lektüre leitet, muß doch wahrlich den Stoff soweit beherrschen, daß er solche „geschichtliche Verbindungsbrücken" von Rousseau zur Neuzeit selbst schlagen kann. — Von G. Schaumanns Schrift „Religion und religiöse Erziehung bei Rousseau" ist die 2. Auflage erschienen (5 Bog., 1,20 Mk.; Leipzig, Siegismund & Volkening). — Rousseaus „Emil oder über die Erziehung" ist in der Ausgabe von Th. Tupetz („Schulausgaben pädagogischer Klassiker", herausgegeben von Th. Tupetz, Heft 6) in einem zweiten Abdruck der ersten Auflage in neuer Rechtschreibung erschienen (112 S. 8°, geb. 1,20 Mk.; Leipzig, Verlagsbuchhandlung G. Freytag). S. auch „Meister der Pädagogik". — In seiner kleinen Schrift „Pädagogische Charakterköpfe" („Frankfurter Zeitgemäße Broschüren" XXIV, 12; 35 S. 8°, 0,50 Mk.; Hamm i. W., Breer & Thiemann) will A. Steeger in Kürze das Wichtigste über die bedeutendsten Schulmänner der neuesten Zeit für weitere Kreise der Gebildeten zusammenstellen. Die nach seiner Ansicht bedeutendsten Pädagogen der jüngsten Zeit sind: **Sailer,** Michael Wittmann, Overberg, Vierthaler, V. J. Dewora und Otto Willmann, also ausschließlich Katholiken; ja Steeger geht so weit, Willmann „den größten Pädagogen der Gegenwart" zu nennen. Sein „Schlußwort" verdient es, zur Kennzeichnung der ganzen Arbeit hier im Wortlaut abgedruckt zu werden: „Wir haben in den gezeichneten Männern pädagogische Charakterköpfe, Musterpädagogen kennen gelernt, die unser vollstes Interesse verdienen. Alle diese Pädagogen sind überzeugte Katholiken, so daß ihr Ruhm der katholischen Kirche zufällt, in deren Schatten und unter deren Fürsorge und Liebe sie herangezogen wurden. Unsere Musterpädagogen des 19. Jahrhunderts übertreffen die sogenannten modernen Pädagogen des 19. Jahrhunderts, einen Herbart, Pestalozzi, Diesterweg, schon in methodischer Beziehung zum Teil weit, noch mehr in den Grundsätzen der Erziehungslehre. Wir Katholiken sind also nicht inferior auf dem Gebiete der Pädagogik, sondern superior nicht bloß in vergangenen Jahrhunderten, sondern auch im 19. Jahrhundert und in der Gegenwart. Seien wir nicht zu bescheiden und lassen wir unser Licht leuchten!" — „Christian Gotthilf **Salzmanns** methodische Schrift „Ueber die Mittel, Kindern Religion beizubringen'" hat R. Schütze als Heft 7

der „Schriften hervorragender Pädagogen für Seminaristen und Lehrer" mit einer Einführung und mit Anmerkungen versehen (78 S. 8°, 0,80 Mk.; Breslau, Ferd. Hirt). — Der Schiller-Hundertjahrfeier verdanken wir eine Anzahl von Aufsätzen: Eine der schönsten Festgaben zum Schillertage ist Ludwig Kellers Abhandlung in den Monatsheften der Comenius-Gesellschaft (XIV. Jahrg., Heft II): „Schillers Stellung in der Entwicklungsgeschichte des Humanismus". — B. Noeltings Vortrag „Schiller über die ästhetische Erziehung des Menschen" (31 S. 8°) ist im Verlag von Jonck & Poliewsky zu Riga im Druck erschienen (0,80 Mk.). — „Friedrich Schiller und die deutsche Schule" hat sich A. Kiekebusch in der „Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur" (I, 3) zur Bearbeitung gewählt. — „Die Bedeutung Schillers für das Gymnasium" bespricht O. Jäger im „Humanistischen Gymnasium" (XVI, 4), „Schillers Bedeutung für das deutsche Volk und die deutsche Schule" K. Knabe in der „Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen" (XVI, 9). — In der „Deutschen Monatsschrift" (IV, 9 u. 10) hat sich U. Gaede als Schiller-Thema gewählt „Schiller und die ästhetische Erziehung". — „Schiller als Volkserzieher" betitelt sich ein Aufsatz von August Stern im „Wissen für alle" (V, 19). — Der Aufsatz in No. 127 des „Neuen Wiener Tageblattes" über „Schiller als Erzieher" hat Max Kalbeck zum Verfasser. — Seine Festrede bei der Landeslehrerversammlung zu Jever hat E. Lippelt drucken lassen unter dem Titel „Schiller als Erzieher" (27 S. gr. 8°, 0,25 Mk.; Oldenburg, H. Nonne). — Bruno Baumgartens Abhandlung „Schiller als Erzieher" in der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht" (XIX, 4 und 5) ist eine Würdigung der ästhetischen Schriften Schillers. — Friedrich Schilling spricht in Heft 18 der Sammlung „Zur Pädagogik der Gegenwart" über „Schiller und seine Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart" (36 S. gr. 8°, 0,60 Mk.; Dresden, Bleyl und Kaemmerer). — Das unter der Redaktion von Eugen Wolff und unter Mitarbeit zahlreicher namhafter Schriftsteller, Künstler und Gelehrten im Verlag von Hermann Costenoble zu Jena erschienene Werk „Schiller im Urteil des 20. Jahrhunderts" (geb. 4,— Mk.) verdient, da es Schiller auch als politischen Erzieher, als Erzieher zur Persönlichkeit, als Erwecker des Idealismus, sowie in seinem Verhältnis zur Volksbildung, zu den Lehrern und

zur modernen Universität darstellt, auch hier Erwähnung. — Paul Berghof, „Schiller als Reformator unserer Erziehung": Hamburger Nachrichten, Die Literatur, No. 17. — Max Kalbeck, „Schiller als Erzieher": Neues Wiener Tageblatt No. 127. — August Stern, „Schiller als Volkserzieher": Das Wissen für alle, V, 19. — „Schillers pädagogische Bedeutung" schildert E. Schreck in kurzen Zügen, aber recht verständig, in Bd. XI, Heft 1, der neuen Folge der „Pädagogischen Abhandlungen", begründet von W. Bartholomäus, herausgegeben von C. Rademacher (20 S. 8°, 0,40 Mk.; Bielefeld, A. Helmichs Verlag). — Spezieller ist der Aufsatz von Otto Anthes über „Schiller und die künstlerische Erziehung in den „Pädagogischen Blättern für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten" (XXXIV, 5). In demselben Hefte stellt Adolf Bär „Gedanken der Witwe Schillers über die Erziehung ihrer Kinder" zusammen. — „Schiller als Erzieher" preist Alexander von Gleichen-Rußwurm in No. 205 der „Nationalzeitung" und weist, vornehmlich Schillers kritische Tätigkeit zum Ausgangspunkt nehmend, als Zweck der ganzen pädagogischen Wirksamkeit des Dichters das Bestreben nach, den Menschen zu einem seiner Würde sich bewußten Wesen heranzubilden. In engerem Sinne sieht ein Anonymus in der Sonntagsbeilage 11 der „Post" in Schiller Deutschlands „Erzieher zur Willenskraft und Vaterlandsliebe". — „Schiller und Kant" ist der Titel eines Aufsatzes von M. Jahn in der Allg. Deutschen Lehrerzeitung (1905, No. 18 u. 19) und „Schillers Verhältnis zur Ethik Kants" erörtert Theodor Fritzsch in der Leipziger Lehrerzeitung (1905. No. 30 f.). — Zum Schlusse seien erwähnt zwei Aufsätze des Pädagogischen Archivs (47. Jahrg. 5. Heft): „Schiller als Freiheitsdichter und Volkserzieher" von Curt L. Walter und „Schiller und die Jugend" von Basser. — Auf Grund handschriftlichen Nachlasses von **Schleiermacher** und Kollegnachschriften macht Carl Clemen eingehendere Mitteilungen über „Schleiermachers Vorlesung über theologische Enzyklopädie" in den „Theologischen Studien und Kritiken" (1905, I, 226 bis 245). Das auch für den Pädagogen wichtigste Erbegnis seiner Arbeit ist das, daß wir aus jener Vorlesung Schleiermachers theologische Stellung nach den verschiedensten Seiten hin genauer kennen lernen. — „Die philosophische Begründung der Pädagogik Schleiermachers" erörtert eine Straß-

burger Dissertation (77 S. 8°) von W. Eberhardt. — **Schlosser** s. Rochow. — Der bekannte Verfasser der „Allg. Bestimmungen vom 15. Okt. 1872", **K. Schneider**, schied am 2. Mai d. J. aus dem Leben. Sein Name ist eng verbunden mit der Geschichte des preußischen Volksschulwesens. Das Evangelische Schulblatt (49. Jahrg. 1905. Nov. S. 457 ff.) widmet ihm einen Aufsatz: „Aus dem Leben Dr. K. Schneiders. Zugleich eine schulhistorische Skizze, von L. Schmell." — Ueber „Christian **Schöttgen** als Schulmann in Frankfurt a. O. (1716—1719)" berichtet Karl Seilkopf im Schulblatt f. d. Prov. Brandenburg (1905, No. 5). — Von Herbert **Spencers** Buch über „Die Erziehung" in Fritz Schultzes Uebersetzung erschien die 5. verbesserte Auflage (3,60 Mk., geb. 4,60 Mk.; Sachsa im Harz, Hermann Haacke). — Ein „Gedenkblatt zu seinem 200jährigen (!) Todestage" ist M. Todts Schriftchen „Philipp Jakob **Spener**" (16 S. 8° mit Abbildungen, 0,15 Mk.; Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses). — Ein „Spener-Gedenkbuch" hat Paul Grünberg „der evangelischen Christenheit dargeboten" (4. Taus., 46 S. 8° mit 1 Bildnis, 0,50 Mk.; Göttingen, Nandenhoeck & Ruprecht). — Gedenkblätter unter der Ueberschrift „Philipp Jakob Spener" lieferten Külz in der wissenschaftlichen Beilage 15 zur „Leipziger Zeitung", E. Grimm in No. 66 des „Hamburger Correspondenten", M. Rade in No. 35 der „Frankfurter Zeitung". — In der „Allgemeinen evangelisch-lutherischen Kirchenzeitung", No. 5 ff. behandelt P. Grünberg „Spener als Lutheraner", während das Thema eines Aufsatzes von W. Nestle im „Protestantenblatt" (XXXVIII, 6) „Spener und der Pietismus" lautet und H. von Schubert „Zum Gedächtnis Philipp Jakob Speners" in der „Christlichen Welt" (XIX, 5) das Wort ergreift. — „Philipp Jakob Spener und die Volksschule" ist ein lesenswerter Aufsatz von Friedrich Wienecke. (Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1905. No. 2). — Kleinere Gedenkblätter, wie das in der „Illustrierten Zeitung" vom 2. Februar (mit Porträt Speners), mögen hier übergangen werden. — Von Paul Grünbergs großem Werk „Philipp Jakob Spener" ist, volle zwölf Jahre nach dem Erscheinen des ersten, der zweite Band ausgegeben worden: „Spener als praktischer Theologe und kirchlicher Reformer" (VI u. 250 S. 8°, 4,60 Mk. geb. 6,— Mk.; Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht). Er enthält nach Georg Loesches

Bericht in No. 8 der „Deutschen Literaturzeitung" „eine ‚praktische Theologie' in zwei Kapiteln zu je sieben Abschnitten. Das erste behandelt die Reform des geistlichen Standes (Bedürfnis, Wege und Ziele dieser Reform im allgemeinen; theologisches Studium; Amtsbegriff; Amtserfordernisse und Amtsführung; Homiletik, Katechetik und Konfirmation; Beichte und Absolution; Seelsorge), das zweite, die Reform des kirchlichen, religiösen und sittlichen Lebens der Gemeinde und ihrer Glieder (Bedürfnis, Wege und Ziele dieser Reform im allgemeinen; Kirchenverfassung und Kirchenzucht; das gottesdienstliche Leben und die kirchliche Sitte; geistliches Priestertum und collegia pietatis; das sittliche Leben; Verhalten zu anderen Kirchen und Religionen; Speners Stellung zu dem allgemeinen Kultur- und Geistesleben)." — Zwei Aufsätze über Spener brachte „Der alte Glaube" (VI, 18): R. Guarrier, „Ph. J. Spener und seine kirchliche Heimat", und R. Wolf, „Spener und Luther." — „Speners Lehre vom geistlichen Amt" behandelt Sarowy in der „Studierstube" (III, 2). — „Adolf **Spiess**, der Begründer des deutschen Schulturnens", findet in der „Akademischen Turnzeitung" (XXI, 22 und 23) durch Heuser eingehendere Würdigung. Der Verfasser gibt zunächst biographische Daten über Spieß und weist diesem die ihm gebührende Stellung innerhalb der Entwicklung der Leibesübungen in Deutschland an, beleuchtet dann Spießens System, endlich seine Methode. — Ein gründlicher und tiefgreifender Aufsatz von Leo Langer über „Adalbert **Stifter** und die Kindesseele" in der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien" (LVI, 6) schildert den Dichter als feinsinnigen Kinderpsychologen, dessen Ideal eine allseitige Ausbildung des Kindes war, eine geistige durch Wissen und Erfahrung, eine körperliche durch Abhärtung und Leibesübungen. — Ueber Stifter als Pädagog handelt W. Kosch in der Zeitschrift „Schule und Haus" (XXII, 11.) — Daß die Geschichte der Pädagogik auch dem schwedischen Dichter Esaias **Tegnér** einen Ehrenplatz einräumen muß, zeigt uns aufs neue Adolf Schultz in seiner begeistert geschriebenen Arbeit „Esaias Tegnér. Sein Leben und seine Schulreden" (E. Friedrichs und Hermann Gehrigs „Pädagogische Klassiker", Bd. 18, IV u. 108 S. 8°, Halle a. S., Pädagogischer Verlag von Hermann Schroedel). Einer ziemlich ausführlichen

Biographie Tegnérs, in der besonders der fünfte Abschnitt „E. Tegnér, der Pädagog, als Bischof von Wexiö") Beachtung verdient, läßt Schultz zwei Schulreden des Dichters im Wortlaut folgen, von fünf weiteren gibt er gute Analysen. Auf Grund dieser Proben entwickelt er dann noch eine kurze zusammenfassende Beurteilung und Würdigung Tegnérs als Pädagogen. — **Tetens** s. Herder. — Ein Aufsatz der „Neuen Züricher Zeitung" (No. 198) feiert „Jules **Verne** als Erzieher" und empfiehlt seine Schriften als nahrhafte Jugendlektüre. — In Georg Wagners Leipziger Dissertation (162 S. 8°) lebt „Erhard **Weigel**, ein Erzieher aus dem 17. Jahrhundert" wieder auf. — **Willmann** s. Sailer.

III. Fächer.

„Geschichte der **fremdsprachlichen** schriftlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen von 1812 bis auf die Gegenwart" ist der Titel eines Buches von Gerhard Budde (174 S. in 8°, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses in Halle a. S.). Im ersten Abschnitt wird die Geschichte der altsprachlichen schriftlichen Arbeiten behandelt (1. Zeitalter des stilistischen Formalismus 1812—36. 2. Zeitalter des grammatischen Formalismus 1837—82. 3. Zeit des Uebergangs zum historischen Prinzip 1882—92), im zweiten die Geschichte der neusprachlichen Arbeiten (1. Von 1812—82. 2. Vom Eintritt der Reformbewegung bis zur Gegenwart.). Im Anschlusse an diese Geschichte sollen nun Vorschläge zur Reform der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten gemacht werden. — Die deutschen Blätter für erziehenden Unterricht (XXXIII. Jahrg. No. 4—10) enthalten eine „kritisch-historische Quellenstudie" über den „**geographischen** Unterricht im 18. Jahrhundert" von A. Haustein. Er kommt zu dem Ergebnisse, „daß das 18. Jahrhundert nicht nur vergleichsweise, sondern absolut das für die Entwicklung des geographischen Unterrichts bedeutungsvollste ist." — Walter Schulze beleuchtet historisch-kritisch „die Anfänge der **Geometrie** in der Volksschule" (Der Praktische Schulmann 1905, 2. Heft). — Willy Scheel zeigt in einem Aufsatze der Mitteilungen der Ges. f. d. Erz. u. Sch.: „Die deutschen **Grammatiker** des 16. Jahrhunderts und ihr Verhältnis zum

deutschen Unterricht" (15. Jahrg. 2. Heft), daß in dem Jahrhundert der sich bildenden Schriftsprache die deutschen Grammatiker nicht die gänzlich unbedeutende Rolle gespielt haben, die ihnen gewöhnlich zugewiesen wird. In den Winkelschulen, später in den deutschen Schreibschulen, holten sich die jungen Leute die Grundlagen ihres Wissens. — „Bibliographisches zum **Katechismus**unterricht des 16. Jahrhunderts" teilt M. Reu in Hölschers „Theologischem Literaturblatt" (XXVI, 26) mit. — Otto Albrechts dankenswerte Veröffentlichung „Der kleine Katechismus D. Martin Luthers, nach der Ausgabe vom Jahre 1536 herausgegeben und im Zusammenhang mit den andern von Nickel Schirlentz gedruckten Ausgaben untersucht" (124 S. 8° und 8 Bg. Faksimiledruck, mit der Photographie einer Katechismustafel, geb. 8,— Mk; Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses) behandelt in der umfangreichen Einführung in fünf Abschnitten die von Nickel Schirlentz in Wittenberg gedruckten Ausgaben des kleinen Katechismus und ihre noch erhaltenen Exemplare, die verschollenen Ausgaben der Schirlentzschen Druckerei und andere wichtigen Ausgaben der ältesten Zeit, den besonderen Wert der Schirlentzschen Ausgaben, die Wittenberger Ausgabe vom Jahre 1536, ihre noch vorhandenen Exemplare, ihren Neudruck und die Eigentümlichkeit sowie den Wert dieser Ausgabe mit Hinblick auf die anderen Schirlentzschen Drucke. Die Schlußbemerkungen gehen dann auf die Bedeutung des Wortes „Katechismus" zu Luthers Zeit, auf die Abfassungszeit des Kleinen und des Großen Katechismus und auf den Lehrgehalt des ersteren ein. — Besondere Beachtung verdient Georg Müllers Schrift „Katechismus und Katechismusunterricht im Albertinischen Sachsen" (48 S. Lex.-8°, 2,— Mk.; Leipzig Dürr'sche Buchhandlung [Jahreszahl: 1904]). In vier Abschnitten (Reformation — Orthodoxie — Pietismus — Aufklärung, Sokratiker, Pestalozzianer) zeigt der Verfasser, welche Wandlungen der genannte Unterricht in Sachsen bis zum Jahre 1835 durchgemacht hat. Die Schrift, die auf gründlichen Studien beruht, wird nicht nur den Historiker interessieren, sondern auch den praktischen Schulmann. Da sie viel Neues bietet, wird sie hoffentlich der landläufigen Geschichtsschreibung der Methodik zu mancher Korrektur Veranlassung geben. Zu wünschen wäre, daß auch andere Fächer bald in ähnlicher

Weise historisch beleuchtet würden. Gerade solche Studien sind vorzüglich geeignet, auch den Praktiker von dem Wert historischer „Kleinarbeit" zu überzeugen. — Eine methodologische Studie über die katechetischen Lehrstücke im Mittelalter veröffentlicht Thalhofer in den Mitteilungen d. Ges. f. d. Erz. u. Schulgesch. (XV. Jahrg. 3. Heft), und über die katechetischen Arbeiten des Caspar Calvör berichtet Knoke in demselben Hefte. — „Die beiden Katechismen von Johannes Spangenberg aus dem Jahre 1541" behandelt Kurt Knoke in der „Katechetischen Zeitschrift" (VIII, 4). — Ein Aufsatz über die **lateinische** Grammatik von Johann Greußer, aus dem Nachlaß Fr. Wagners, mitgeteilt von Schuster, findet sich im 1. Heft der Mitteilungen d. Ges. f. d. Erz. u. Schulgesch. (15. Jahrg.) — „Vom **mathematischen** Unterricht im Jahre 1811" redet A. Schülke in der „Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht" (XXXVI, 1). — „Beiträge zur Geschichte des **naturwissenschaftlichen** Unterrichts" bietet A. Lilius in „Natur und Schule" (IV, 6). — „Einiges vom **realistischen** Unterricht im Mittelalter" berichtet Richard Galle in den Mitteilungen d. Ges. f. d. Erz. u. Schulgesch. (XV. Jahrg. 2. Heft). — „Kleine Beiträge zur Geschichte der Pädagogik" bringt die literarische Beilage der Pädagogischen Zeitung. Als erster erscheint: „Alte **Rechentafeln**" von A. Rebhuhn (30. Jahrg. Dez. 1905). — Unter dem Titel „Ein Stück **Religionspädagogik** aus der guten alten Zeit" bringt eine anonyme Mitteilung in Beilage 34 zur „Allgemeinen Zeitung" einen krassen Fall evangelisch-orthodoxer Verbohrung und mechanischer Pedanterei aus den Jahren 1629 und 1630 zur Kenntnis. — Einen Beitrag zur Geschichte der **Stenographie** als Unterrichtsfach bietet C. Wessely mit seinem Artikel „Der Vertrag eines Tachygraphielehrers aus Aegypten" im „Archiv für Stenographie" (LVI, 1). — Die „Akademische Turn-Zeitung" setzt ihre Folge von „Bildern aus der deutschen **Turn**geschichte in No. 9 ff des XXII. Jahrgangs mit einem Aufsatz über „Die Leibesübungen vor und während der Turnsperre" fort. In No. 9 werden Mecklenburg und Württemberg behandelt; Friedrich Wilhelm von Klumpp und Otto Heinrich Jäger treten besonders hervor. — „Literarische Stimmen über das philanthropische Turnleben" hat Monstun in der Zeitschrift „Körper und Geist" (XIII, 21) gesammelt. —

IV. Universitätswesen und Studententum.

Paul Baeckers Schrift „Die Kämpfe um die **akademische Freiheit** einst und jetzt" (84 S. 8°, 0,80 Mk.; Prenzlau, A. Mieck, Verlagshandlung) bildet den ersten Band der nationalen Bücherei „Deutsches Wollen", die, herausgegeben von O. Hötzsch und Walther Graf, in zwanglos erscheinenden Einzelheften nationales Wissen verbreiten, nationales Wollen vorbereiten soll, indem sie dem Leser ein Mittel sein wird, sich unabhängig von irgendwelcher Partei knapp und doch gründlich über die drängenden und neu aufsteigenden nationalen und politischen Fragen der deutschen Gegenwart zu unterrichten. Daß sie dabei den großen Nutzen nicht verkennt, den die geschichtliche Betrachtungsweise auch für ganz aktuelle, ja scheinbar nur aktuelle Fragen gewährt, setzt sie in einen Vorteil, den gleich dieses erste Heft über die akademische Freiheit deutlich erkennen läßt: gerade aus der hier in geschickter Zusammenfassung gebotenen Geschichte des ganzen deutschen Hochschulwesens und des ganzen deutschen Studententums begreifen sich die Wandlungen am leichtesten, denen die akademische Freiheit unterworfen war, wird für sie eine geschlossene Entwicklungsgeschichte gewonnen, wie wir sie bisher nicht besaßen. Auf 46 Seiten gelangt der wohlbelesene Verfasser, immer die allgemeine Kulturlage und die allgemeinen akademischen Zustände als lebendigen Hintergrund für seine Darlegungen vor dem Leser entrollend, bis zu den „jüngsten Kämpfen". Auch bei deren Schilderung vermeidet er mit Glück den Fehler, durch übelangebrachte Vollständigkeit in Unübersichtlichkeit zu verfallen: er zieht auch hier nur Grundlinien, hebt aber um so sicherer die bedeutsamsten Kundgebungen und hauptsächlichsten Erfolge der Bewegung klar hervor. Das sehr dankenswerte Buch, das dauernden Wert behalten wird, klingt aus in „weiteren Wünschen für die akademische Freiheit". — Im Gegensatz zu Arnold Ruges — gleichwohl recht verdienstlicher — Neuausgabe von Fichtes Berliner Rektoratsrede „Ueber die einzig mögliche Störung der akademischen Freiheit" (Heidelberg, Carl Winters Universitätsbuchhandlung), aus der man nur einen Teil von Fichtes Anschauungen über das Problem ersieht, hat Bruno Bauch, ganz unabhängig von Ruge, in seinem (am 5. Juni in der Philosophi-

schen Gesellschaft zu Halle a. S. gehaltenen) Vortrag „Fichtes Auffassung von der akademischen Freiheit" („Grenzboten", No. 35) das Thema unter Herbeiziehung von Fichtes sechster Vorlesung über das Wesen des Gelehrten erschöpfend behandelt. — „Ueber die Entstehung der Statuten der **Berliner** Universität" handelt Max Lenz in den Sitzungsberichten der kgl. preuß. Akademie der Wissenschaften, philosophisch-historische Klasse (No. 15). — **„Burschenschafter**briefe aus der Zeit der Juli-Revolution" teilt Otto Oppermann in den „Neuen Heidelberger Jahrbüchern" (XIII, 1 u. 2) mit. Es handelt sich um einen Bestand von Briefen aus dem Nachlaß des Justizrates Gerhard Joseph Combes, der eine Geschichte der Burschenschaft zu schreiben beabsichtigte und sich zu diesem Zwecke auch die von ihm ausgegangenen Briefe zurückgeben ließ. Eine längere, sehr schöne Einleitung Oppermanns über Combes und seine Korrespondenten, Heidelberger Burschenschaftsverhältnisse usw. geht der wertvollen Veröffentlichung voraus. — Unter dem Titel „Die Alma Mater **Dorpatensis**" bringt in Heft 24 der „Akademischen Turnzeitung" ein Anonymus eine ausführliche und fesselnde Schilderung des studentischen Wesens, wie es sich in eigenartiger Weise an der Dorpater Hochschule historisch entwickelt hat. — Ueber „Leibesübungen an der Universität **Erlangen** vor 100 Jahren" berichtet Martin in „Körper und Geist" (XIV, 7). — E. Roths Artikel „Die **Frequenz** der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart" in der Beilage 32 zur „Allgemeinen Zeitung" ist eine anerkennende Besprechung von Fritz Eulenburgs gleichbetiteltem Buch (Leipzig 1904, B. G. Teubner) und stellt geschickt die Hauptergebnisse von Eulenburgs mühsamen Untersuchungen zusammen. — Im „Ergänzungsheft I zum Archiv für Kulturgeschichte" behandelt R. Fester den „Universitätsbereiser Friedrich **Gedicke** und seinen Bericht an Friedrich Wilhelm II" (3,— Mk., Berlin, Duncker). — Zwei Beiträge zur Geschichte der Universität **Heidelberg** bietet F. W. E. Roth im „Neuen Archiv für die Geschichte der Stadt Heidelberg und der rheinischen Pfalz" VI, 2: „Aus der Gelehrtengeschichte der Universität Heidelberg 1456—1572" und „Geleitsbrief der Heidelberger Hochschule". — „Die Gründung der Universität **Helmstedt**" behandelt eine Marburger Dissertation von Hermann Hofmeister (74 S. 8°). — **Heyder,**

s. Meyfart. — „Martin Eisengrein und die Universität **Ingolstadt** (1562—1578). Ein Beitrag zur Geistesgeschichte Bayerns im 16. Jahrhundert ist der Titel einer Münchener Dissertation von L. Pfleger (47 S. 8°). — **Marburg**, s. Philipp von Hessen. — „**Meyfart** und Heyder, zwei akademische Sittenprediger des 17. Jahrhunderts" behandelt R. Reichhardt in der „Akademischen Turn-Zeitung" (XXI, 22—24). Er bietet zunächst interessante Auszüge aus Magister Wolfgang Heyders Jenaer Rektoratsrede von 1607, in welcher dieser den „Mißstudenten artlich" charakterisiert hat. Auf diese Rektoratsrede seines früheren Lehrers beruft sich der Erfurter Prof. Meyfart in seiner „Christlichen Erinnerung von der auß den Evangelischen Hochen Schulen in Teutschlandt an welchem Ort entwichenen ordnungen und Erbaren Sitten und bey dissen Elenden Zeiten eingeschlichenen Barbareyen" (1636). — Im Jahrbuch der Gesellschaft für bildende Kunst und vaterländische Altertümer zu Emden" (XIV) setzt Fr. Sundermann mit Abschnitt III (Heidelberg 1386 bis 1662) seine Veröffentlichung über „Die **Ostfriesen** auf Universitäten" fort. An derselben Stelle teilt Haenisch ein „Bettelgedicht des Studenten Simon Petri in Emden" vom Jahre 1600 mit. — „Der Kampf der Bettelorden an der Universität **Paris** in der Mitte des 13. Jahrhunderts" lieferte den Stoff zu einer Abhandlung F. X. Seppelts in M. Sdraleks „Kirchengeschichtlichen Abhandlungen" (Bd. III, 5,— Mk.; Breslau, Aderholz). — Die Schrift C. Varrentrapps über „Landgraf **Philipp von Hessen** und die Universität Marburg" ist ein Abdruck der Rede, die der Verfasser bei der Marburger Universitätsfeier des 400. Geburtstages des Landgrafen gehalten hat (47 S. gr. 8°, 1,— Mk.; Marburg, N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung — Marburger akademische Reden 1905, No. 11). — Briefen des Ministerialrates Johannes Schulze an Karl Rosenkranz sind die Mitteilungen entnommen, die Max Jacobsen unter dem Titel „Zur Geschichte der Hegelschen Philosophie und der **preußischen Universitäten** in der Zeit von 1838 bis 1860" in der „Deutschen Revue" (April-Heft) zusammenfaßt. — „Die Beziehungen des Klosters **Salem** zur Universität Dillingen" untersucht Th. Specht in der „Zeitschrift für die Geschichte des Oberrheins" (N. F. XX, 2). — Einen Beitrag zur Bildungsgeschichte des 18. Jahrhunderts liefert Fritz Resa mit seinem Schriftchen „**Theologisches Studium** und pfarramt-

liches Examen in Cleve-Mark" (56 S. 8°, 1,25 Mk.; Bonn, Röhrscheid und Ebbecke). — Zum Thema einer Grazer Rektoratsrede hat A. Luschin von Ebengreuth „Die **Universitäten**" erwählt und sowohl einen Rückblick wie einen Ausblick gegeben. — Zum Schlusse muß es eines Werkes Erwähnung getan werden, das zwar nicht unmittelbar in diesen Bericht gehört, aber doch so überaus wertvolles Material zur Geschichte des 18. Jahrhunderts, insbesondere der Universitäten — namentlich Leipzig und Göttingen — liefert, daß es der pädagogische Geschichtsschreiber nicht übersehen darf. Es ist die deutsche Uebersetzung des dänischen Werkes: „Bernstorfferne og Danmark" von Aage Friis: „Die **Bernstorffs.** Erster Band: Lehr- und Wanderjahre. Ein Kulturbild aus dem deutsch-dänischen Adels- und Diplomatenleben im achtzehnten Jahrhundert." (VI und 522 S. gr. 8°. Geheftet 10 Mk., vornehm gebunden 12 Mk. Leipzig, Wilhelm Weicher). Aage Friis hat sich die Aufgabe gestellt, mit einer Darstellung der Bernstorffschen Familiengeschichte von 1750—1835 eine Schilderung der kulturellen Wechselwirkung zu verbinden, die damals zwischen Dänen und Deutschen bestand und bekanntlich auch für die Pädagogik bedeutsam gewesen ist. Weit über 150000 Briefe hat der Verfasser gesammelt und verarbeitet. So lernen wir das Leben einer deutschen Familie kennen, wie es sich durch drei Generationen auf den Gütern in Norddeutschland, in den Lehrjahren an verschiedenen Universitäten, in den Wanderjahren in West- und Südeuropa, und in ihrer diplomatischen Tätigkeit an den Höfen in Dresden und Warschau, beim Reichstag in Frankfurt und in Paris entfaltete. Gerade diese Seite des deutschen Kulturlebens ist ja in Deutschlands Literatur kaum behandelt worden. So wird das Buch weiteste Verbreitung finden. Die Uebertragung ins deutsche ist vorzüglich. 8 Porträts und 2 Landschaftsbilder zieren das nach jeder Richtung gediegene Werk.

Sitzungsberichte.

Erziehungs- und Fürsorgeverein für geistig zurückgebliebene (schwachsinnige) Kinder.

Pädagogische Kommission.

Sitzung am 19. Januar 1905 im Städt. Schulmuseum, Stallschreiberstr. 54, nachmittags 5 Uhr.

Vorsitzender: Herr Rektor Stodt.
Schriftführer: Herr Lehrer Mertelsmann I.

Nach Begrüßung der Versammlung durch den Vorsitzenden, Herrn Rektor Stodt, nimmt Herr Muder das Wort zu dem Vortrage:

Ueber psychopathische Minderwertigkeiten in der Volksschule.

Nachdem der Vortragende an einigen typischen Beispielen in markanter und interessanter Weise eine Schilderung psychopathisch belasteter Volksschüler gezeichnet hatte, verlangte er als einzig richtige Behandlungsmethode für derartige Individuen die assoziierende und hielt deshalb eine Absonderung von den Gesunden für erforderlich, wozu außerdem die Gefahr einer psychischen Ansteckung nötige. Da diese Forderung jedoch vorläufig ein frommer Wunsch bleiben dürfte, so habe eine geeignete Behandlung die gekennzeichneten Anormalen vor allzu großem Schaden ihrer Persönlichkeit zu behüten. Dazu sei die erste Aufgabe des Lehrers ein genaues Studium dieser Kinder, das die intellektuellen und moralischen Fehler genau untersuche. Des weiteren sei Rücksprache mit den Eltern, Feststellung der Belastungen, gemeinsame Arbeit mit dem Schularzte notwendig. Bei der Bestrafung solcher Schüler sei körperliche Züchtigung ausgeschlossen, dagegen eine Einwirkung durch Ruhe zu empfehlen. In vielen Fällen würden sich psychische Störungen durch geeignete Vorbeugungsmittel verhüten lassen.

Diskussion:

Herr Pape warnt vor zu langen Lektionen, um Nervosität der Schüler zu verhüten.

Herr Rektor Stodt beklagt die ungenügende Größe der Schulhöfe und wünscht für den Winter geheizte Korridore.

Herr Scheibe hält Aktenstücke über derartige Schüler, wie sie Redner geschildert, für wünschenswert, worauf

Herr Rektor Schumacher auf die vorgeschriebenen Ueberwachungsscheine hinweist.

Die Herren Wulk, Frauendienst, Rektor Henstorf und Scheibe äußern verschiedene Wünsche über die Tätigkeit der Schulärzte, von denen sie eine Besserung in den Zuständen der psychopathisch Minderwertigen erhoffen.

Herr Rektor Rupnow hält eine Aussonderung der Kinder aus der Familie für außerordentlich gefährlich und empfiehlt daher die größte Vorsicht.

Herr Schulinspektor Dr. Lorenz bittet, sich nicht zu überstürzen in der Fürsorge für die Schwachsinnigen; er glaubt, daß sich die Schule noch viel mehr selber helfen könne, als sie es bisher tue, und erwartet von der Tätigkeit der Schulärzte nicht allzu viel. Von den Seminarien mehr zu verlangen, hält er nicht für wünschenswert. Für ersprießlich hält er eine Herabsetzung der ungeheuren Stoffmenge, die im Lehrplan vorgeschrieben sei, eine längere Einwirkung des Lehrers auf seine Schüler, eine Herabsetzung der Unterrichtszeit. Einen Bericht über die Ausführungen des Referenten an die Behörden hält er für wünschenswert.

Herr Rektor Stodt will diesem Wunsche gern nachkommen, sobald die Anregung dazu von den Behörden ausgehe.

Der Herr Referent spricht im Schlußwort über die schädliche Einwirkung des Fachlehrersystems auf die belasteten Kinder, empfiehlt möglichste Anwendung der Selbsthilfe und unausgesetztes Studium der Psychologie.

Schluß 7 Uhr 40 Min.

NB. Der Vortrag des Herrn Muder erschien inzwischen in der „Deutschen Schulzeitung" (Redakteur O. Janke-Berlin) 1905, 35. Jahrg., No. 34 und 35.

Am 18. Februar 1905 besuchte die Päd. Kommission die I. Schülerwerkstatt des „Berliner Hauptvereins für Knabenhandarbeit" im Falk-Realgymnasium. Der Vorsteher dieser Werkstatt, Herr Lehrer Frenkel, begrüßte die zahlreich erschienenen Gäste, gab die Gesichtspunkte an, nach denen die Knabenhandarbeit in den Werkstätten betrieben wird, und führte darauf die Besucher durch die einzelnen Abteilungen. Es wurde das Modellieren, die Kerbschnitzerei, die Pappearbeit, die leichte Holzarbeit und die Hobelbankarbeit vorgeführt; zugleich wurden die Zeichnungen und Arbeiten der Schüler in Augenschein genommen. — Für die Besucher, die wohl fast sämtlich der Handarbeit eine hervorragende Wichtigkeit für den Hilfsschulunterricht zuerkannten, war es von besonderem Wert, einmal die sogenannten „Brettchenarbeiten" im Betrieb kennen zu lernen und sich auf diese Weise ein Urteil zu bilden über ihre Verwertbarkeit für die Hilfsschule. Viel beachtet wurden ferner die von den Schülern gefertigten Tonmodelle; sie bildeten die beste Empfehlung des Tonmodellierens für den Unterricht der geistig Schwachen und regten dazu an, diesen Zweig der Handarbeit in den Nebenklassen mit zu berücksichtigen.

Der Vorsitzende dankte am Schlusse der Besichtigung dem Vorsteher und seinen Mitarbeitern für die reichen Anregungen, die die Besucher durch die Erklärungen des Herrn Frenkel und die Besichtigung der Arbeiten und der Abteilungen erhalten hatten. (D. S.)

Sitzung am 10. März 1905, nachmittags 5 Uhr.

Vorsitzender: Herr Gehlhoff.
Schriftführer: Herr Fuchs.

Der Vorsitzende begrüßt die Erschienenen (ca. 50 Personen) und erteilt Herrn Mertelsmann I das Wort zu seinem Vortrage:

Ueber den Affekt und seine Verhütung bei schwachsinnigen Kindern.

Herr M. erläuterte zuerst an Beispielen aus der Nebenklassenpraxis das Wesen und die Entstehung des Affekts. Das häufige Eintreten affektiver Zustände, die für die Schwachsinnigen weit mehr Schäden im Gefolge haben, als für normale Kinder, veranlaßten den Redner, zum energischen Kampfe gegen die ungünstige Disposition und den Ausbruch von Affekten aufzufordern. Dem prophylaktischen Vorgehen, bei dem die häusliche Erziehung allerdings den wichtigsten Faktor bildet, wurde die größte Bedeutung beigemessen. Als wirksame Mittel empfahl der Redner im einzelnen die Bekämpfung der Nervosität durch diätetisch-pädagogische Maßnahmen; pädagogisch taktvolle Behandlung der Kinder, die weder Lieblingswünsche ohne Not versagt, noch zu große Nachsicht gegen Trotz und Ungeberdigkeit zuläßt; ferner sorgfältige, konsequente Beobachtung; allseitige Hebung der Intelligenz, bei der es nicht auf die Anhäufung einer möglichst großen Summe von Kenntnissen ankomme, sondern auf Erzielung eines klaren Verständnisses und freien Urteils für die Fragen des praktischen Lebens.

Diskussion:

Herr Schulinspektor Dr. von Gizycki ist mit der theoretischen Grundlage, die Referent für das Wesen der Affekte gegeben habe, nicht in allen Punkten einverstanden. Das Charakteristische der Affekte bei schwachsinnigen Kindern sei nicht getroffen. Die Affekte spielten dieselbe Rolle im Leben des Schwachsinnigen, wie bei dem Normalen und müßten, je nach der Art, auch pädagogisch verwertet werden. Die Affekte bei schwachsinnigen Kindern würden verursacht durch Anlage und Vererbung, durch die Art der häuslichen Verhältnisse, durch Ernährungsstörungen und durch das Schulleben. Zu ihrer Verhinderung sei ein Verstehen des Kindes, eine Vermeidung der direkten Anlässe, ein Vertrauen des Kindes zu seinem Lehrer, Konsequenz in der Disziplin und eine Beratung der Eltern notwendig. Man müsse den Affekt, wie z. B. auch das Lügen, unmöglich machen.

Herr Mertelsmann glaubt, die vom Vorredner aufgeführten Punkte berührt zu haben und weist auf die Schwierigkeiten hin, denen der Lehrer bei der Beratung der Eltern begegnet.

Herr Sprockhoff legt im Gegensatz hierzu das Hauptgewicht auf die den Bestrebungen der innern Mission nahestehende Beeinflußung des Elternhauses.

Herr Mertelsmann erklärt, daß er sich nicht gegen diese Bestrebungen ausgesprochen, sondern nur auf die Schwierigkeiten hingewiesen habe, die sich ihnen u. U. entgegenstellten.

Herr Rennicke sucht die Ansicht des Referenten durch einen Fall aus der Praxis zu bestätigen.

Herr Schulinspektor Dr. von Gizycki hält es vor allem für nötig, darauf zu achten, daß das Kind seitens der Eltern nicht um geringfügiger Ursachen willen in Affekt versetzt werde.

Herr Fuchs gibt einige Hinweise auf die Art, wie Ziehen die Affekte exakt zu beobachten versucht hat.

Fräulein Otto glaubt, einige Widersprüche zwischen der Auffassung Ziehens und der bisherigen Anschauung zu finden, und möchte ferner die beratende Besprechung mit gewissen Eltern in das Schulhaus verlegen.

Schluß: 7 Uhr.

Sitzung am 2. Juni 1905, nachmittags 5 Uhr, im Saale des Schulmuseums.

Vorsitzender: Herr Rektor Stodt.

Schriftführer: Herr Lehrer A. Fuchs.

Der Vorsitzende teilt mit, daß die Kommission beabsichtige, in diesem Sommer die „Anstalt für Epileptische" in Wuhlgarten zu besichtigen.

Darauf referierten:

Herr Fuchs über den äußeren Verlauf des V. Verbandstags Deutscher Hilfsschulen in Bremen und über das Thema: „Die Ausbildung der Hilfsschullehrer";

Herr Mertelsmann I über: „Die Behandlung von Sprachgebrechen in den Hilfsschulen";

Herr Grawert über „Moralische Anästhesie" und „Berücksichtigung der Schwachsinnigen im Strafrecht des Deutschen Reiches".

Das Referat des am Erscheinen verhinderten Herrn Martini über den „gegenwärtigen Stand der Fürsorge" verlas Herr Rektor Stodt.

An der Diskussion beteiligten sich die Herren Stodt, Zille, Frauendienst, Wettstädt, Rennicke, Hildebrandt und Fuchs. Gegenstand der Diskussion war: Schulpflicht schwachsinniger Kinder, Notwendigkeit der Fortbildungskurse für Hilfsschullehrer, Absonderung der Schwachsinnigen von den Normalen, der zweijährige Vorkursus schwachsinniger Schüler in der Volksschule u. a.

Der Vorsitzende überreichte der Versammlung Antragsformulare der sozialen Kommission.

Die Versammlung beschloß, künftig die Sitzungen auf 8 Uhr abends zu verlegen.

Zum Schluß legte Herr Fuchs die neueste Literatur über das Hilfsschulwesen aus.

Am 30. Juni 1905, nachmittags 5 Uhr, stattete die Päd. Kommission der Erziehungsanstalt für jugendliche Epileptiker in Wuhlgarten bei Biesdorf einen Besuch ab. Herr Inspektor Dr. phil. Schepp hatte die Freundlichkeit, die Besichtigung zu leiten. Besichtigt wurden die Schulräume, Schlafräume, Spielzimmer, Eßzimmer, Arbeitszimmer und Spielplätze der jugendlichen Epileptiker, sowie einige Gebäude, Einrichtungen und die Anlagen der für die Erwachsenen bestimmten Anstalt. Die Besucher überzeugten sich davon, daß die Stadt Berlin in dieser Anstalt eine mustergültige Einrichtung geschaffen hat, die wohl geeignet ist, das traurige Los vieler hundert epileptischer Männer, Frauen und Kinder so freundlich als möglich zu gestalten. Allgemein drängte sich bei den Besuchern — besonders nach der Besichtigung der Pflegeabteilung — das Gefühl der höchsten Anerkennung und Wertschätzung für alle diejenigen auf, die es sich zur Lebensaufgabe gemacht haben, für diese bedauernswerten Kranken zu wirken.

In der Erziehungsanstalt betrug die Anzahl der Kinder am 1. 4. 1903 = 82 (52 Knaben und 30 Mädchen); im Laufe des Etatsjahres 1903 wurden dann noch 28 Knaben und 16 Mädchen aufgenommen, von denen schon 3 Kinder einmal auf ärztlichen Rat entlassen worden waren. Von den im Laufe des Jahres entlassenen Kindern kamen 13 Knaben und 5 Mädchen in die Abteilung für Erwachsene, 17 Knaben und 7 Mädchen zu ihren Eltern nach Berlin, 1 Knabe nach der Idiotenanstalt, 1 Mädchen starb.

Von 82 Kindern waren 75 evangelisch, 6 katholisch, 1 dissidentisch. Vor der Aufnahme in die Anstalt besuchten eine Berliner Gemeindeschule 14 Kinder, eine Berliner Nebenklasse 2 Kinder, die Idiotenanstalt Dalldorf 5 Kinder, andere Schulen 5 Kinder, keine Schule 18 Kinder.

Das Durchschnittsalter ging in den letzten Jahren zurück; es betrug im Jahre 1902 = $13\frac{1}{2}$ Jahr; 1903 = $12\frac{1}{9}$ Jahr; 1904 = $11\frac{3}{4}$ Jahr.

Der Unterricht wird in sechs aufsteigenden Klassen erteilt; Klasse I hat 24, II und III = 22, IV und V = 19 und VI = 11 Stunden Unterricht. Die Schule wurde am Schlusse des Jahres von 30 Knaben und 26 Mädchen besucht.

Zum Schlusse der Besichtigung sprach der Vorsitzende der Päd. Kommission, Herr Rektor Stodt, Herrn Erziehungsinspektor Dr. Schepp für die Führung und die bereitwilligst erteilten Aufschlüsse über Organisation und Betrieb der Anstalt den herzlichsten Dank aus.

Sitzung am 8. Dezember 1905, abends 8 Uhr, im Saale des Schulmuseums.

Vorsitzender: Herr Rektor Stodt.
Schriftführer: Herr Lehrer A. Fuchs.

Der Vorsitzende erteilt sofort Herrn Kinderarzt Dr. W. Fürstenheim das Wort zu seinem Vortrage über den

Veitstanz.

Nachdem Ref. eine schematische Uebersicht über die Hauptformen unwillkürlicher Muskelbewegung gegeben hatte, behandelte er zunächst die

ins Gebiet der pädagogischen Pathologie fallenden Bewegungen, die teils auf Erregung, teils auf Hemmungslähmungen beruhen. Ref. führte dann weiter aus: Auf der Grenze zwischen pädagogischer und medizinischer Pathologie stehen die nervösen Bewegungsgewohnheiten, die nach Entstehung, Verlauf und Bewegungscharakter verwandt, aber doch meist deutlich zu trennen sind von den sogenannten Ticzuständen, die schon völlig in die medizinische Pathologie gehören. Eine besondere Rolle im Rahmen unwillkürlicher Muskelbewegung spielen die Veitstanzbewegungen, die entweder als Teilerscheinung anderweitiger Erkrankungen des Nervensystems auftreten, oder aber ein eigenes Krankheitsbild, den Veitstanz im engeren Sinne, ausmachen, das sich im Gefolge verschiedener Infektionskrankheiten, sehr häufig des Rheumatismus, entwickelt. Bei belasteten, schwächlichen Kindern genügt schon ein geringerer Anlass: Schreck, Fall usw., um die Krankheit hervorzurufen. Für den Lehrer wichtig ist die Kenntnis des hysterischen Veitstanzes, der sich auf dem Wege der Nachahmung verbreitet; sämtliche bisher in Schulen beobachteten Veitstanzepidemien entpuppen sich bei genauerem Zusehen als hysterische Erscheinungen. — Der Schule selbst kommt bei der Entstehung der Krankheit nur eine sehr geringe Rolle zu, wohl aber führt Unkenntnis der ersten Anfänge, vor allem der psychischen Erscheinungen, leicht zu ungerechtfertigten Bestrafungen, die den Krankheitsverlauf im ungünstigen Sinne beeinflussen. Besonders für die Hilfsschule, die ja eine Ansammlung schwächlicher und belasteter Kinder darstellt, ist eine Vertrautheit der Lehrerschaft mit solchen krankhaften Zuständen, deren Verkennung in der Schule das kranke Kind, seine Mitschüler und damit den Schulbetrieb gefährdet, dringend zu wünschen.

(Autorreferat.)

Diskussion:

Herr Rektor Stodt spricht dem Referenten für seinen mit grossem Beifall aufgenommenen Vortrag den Dank der Kommission aus. Er wünscht den Darlegungen des Vortragenden die größte Verbreitung, nicht nur in Lehrerkreisen, sondern auch im Laienpublikum, da gerade hier — wie ein Fall aus jüngster Zeit treffend beweise — sehr oft Unkenntnis und Mangel an Verständnis für Personen, die mit Veitstanz oder veitstanzähnlichen Bewegungen behaftet sind, zu falscher Behandlung führten.

Herr Dr. Fürstenheim wendet sich, angeregt durch diese Bemerkungen, nochmals der Behandlung der permanenten Fälle zu und stellt an die Zuhörer die Frage nach Anzahl, Art und Behandlung der mit Veitstanz behafteten Kinder in der Schule.

Herr Fuchs erklärt, daß die ausgeprägte Form des Veitstanzes in der Schule (Volks- und Hilfsschule) nur selten, dagegen veitstanzähnliche Bewegung öfter, besonders in der Hilfsschule, beobachtet werde.

Herr Rektor Stodt weist im Anschluß daran auf die Angaben des „Berichts über die Tätigkeit der Berliner Schulärzte im Jahre 1904/05" (erstattet von Prof. Dr. Hartmann) hin. Dr. P. Meyer habe von 1857 Kindern 130 (7 %) an nervösen Affektionen leidend gefunden, darunter 12 Kinder (7 Mädchen und 5 Knaben) an Veitstanz.

Die Väter zweier an Veitstanz leidender Kinder geben durch ihre

Schilderung der Erscheinungen, die sich mit den Ausführungen des Referenten durchaus deckt,

Herrn Dr. Fürstenheim Gelegenheit, nochmals auf den großen Tic und den Veitstanz als rheumatisches Aequivalent einzugehen und ferner eine ausführliche Darstellung des postepileptischen Schwachsinns mit seinen Ausfällen an psychischen Fähigkeiten zu geben.

Herr Rektor Wienicke bestätigt die Mitteilungen des Herrn Fuchs mit einigen Schilderungen aus der Schulpraxis.

Herr Dr. Fürstenheim hebt in seinem Schlußworte die Notwendigkeit der Einrichtung von Fortbildungskursen für Lehrer, betr. die Grenzgebiete der Medizin und Pädagogik, hervor.

Mitteilungen:

Herr Rektor Stodt teilt mit, daß sich die Geschäftsstelle des Vereins C. 2, Spandauerstr. 57 v. III Tr. befinde. Nach einem Beschluß des Vorstandes werde die Bibliothek dorthin verlegt werden.

Herr Professor Dr. Ziehen hat für das nächste Vierteljahr Vorträge für Lehrkräfte an Nebenklassen, die in der Psychiatrischen Klinik abgehalten werden sollen, freundlichst in Aussicht gestellt, ebenso der Berliner Fröbel-Verein einen Kursus in Fröbelarbeiten. Nähere Mitteilungen werden den Mitgliedern des Vereins seinerzeit zugehen.

Herr Frauendienst weist auf das am 5. Januar 1906 stattfindende Wohltätigkeitsfest des Vereins hin, das zugunsten einer im nächsten Jahre abermals auszusendenden Ferienkolonie für schwachsinnige Kinder veranstaltet wird.

Schluß: 10 Uhr.

Mitteilungen.

Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge 1906.

Hochgeehrter Herr!

Anbei senden wir Ihnen einen Abdruck unserer „Vorläufigen Mitteilungen über den Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge" mit der ergebenen Bitte um Bekanntgabe in den Ihnen zugänglichen und für die Sache interessierten Kreisen. Zugleich bitten wir um Ihre Vorschläge für wünschenswerte allgemeine Vorträge, bezw. Sonderberichte, unter Angabe der dafür geeigneten und bereitwilligen Referenten.

Ueber die Auswahl unter den überhaupt zur Anmeldung kommenden Vorträgen wird der Gesamtvorstand entscheiden.

Der geschäftsführende prov. Vorstand.

Den letzten Mitteilungen*) zufolge hatte der in Berlin erwählte Ausschuß einen Vorstand zu wählen. Die Wahl fiel — nach der Stimmenzahl aufgeführt — auf die Herren

Geh. Med.-Rat Prof. Dr. Ziehen-Berlin,
Institutsdirektor Trüper-Jena,
Prof. Dr. Rein-Jena,
Geh. Med.-Rat Dr. Heubner-Berlin,
Direktor Dr. Klumker-Frankfurt a. M.,
Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Münch-Berlin.

Dem Wunsche des geschäftsführenden Ausschusses des deutschen Lehrervereins um Beteiligung an den Vorarbeiten des Kongresses und um Einreihung seines Vorsitzenden, Lehrer Röhl in Berlin, in den vorbereitenden Ausschuß ist durch Rundschreiben mit allen gegen eine Stimme stattgegeben worden.

Der Vorstand wählte aus seiner Mitte für die Geschäftsführung Prof. Ziehen und Direktor Trüper. Auf Vorschlag von Prof. Rein wurde noch Dr. Ament-Würzburg als Schriftführer hinzugewählt.

Herr Prof. Ziehen lehnte aber den Vorsitz ab und beharrte unbedingt bei seiner Ablehnung. Nunmehr wurde Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Münch-Berlin an seiner Stelle gewählt.

Die Ortsfrage mußte aufs neue erörtert werden. Denn für das Zustandekommen des Kongresses zu Ostern in Frankfurt hatten sich allerlei

*) Trüper, Ein Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Wird vom Verleger unentgeltlich verabfolgt.

unüberwindliche Schwierigkeiten ergeben. Von der Mehrzahl der Ausschußmitglieder wurde auf schriftlichem Wege nun zwar in erster Linie Jena und Trüper als Vorsitzender in Vorschlag gebracht, jedoch die mündlichen Verhandlungen des Ausschusses und Vorstandes, die in Halle am 28. Oktober stattgefunden haben, ergaben, daß für einen ersten Kongreß sich auch hier Schwierigkeiten bieten würden und Berlin aus vielen Gründen dafür der geeignetste Ort sei. Unter anderm wurde in die Wagschale geworfen die zentrale Lage, die Rücksichtnahme auf das Vorhandensein der großen Laboratorien der Professoren Ziehen und Stumpf, sowie auf die dort in sicherer Aussicht stehenden Vorführungen reichen Anschauungsmaterials und psychologischer Untersuchungsmethoden.

Als Zeit des Kongresses glaubte man zwar in der Ausschußsitzung in Halle noch an der Osterwoche des nächsten Jahres festhalten zu sollen, es ergaben sich jedoch nachträglich so entschiedene Bedenken bezw. Hindernisse für Ostern und ebenso für Pfingsten (so die Tatsache mehrerer gleichzeitig tagender Vereine und Kongresse), daß von jenen Terminen endgültig Abstand genommen werden mußte. Der geschäftsführende Vorstand in Verbindung mit den Berliner Ausschußmitgliedern hat nun die Zeit vom 1.—3. Oktober 1906 festgesetzt, für welche auch der Gesamtausschuß seine Zustimmung gab. Darnach soll am Sonntag den 30. September Begrüßungsabend sein und die folgenden Tage werden dann den Verhandlungen dienen.

In Betreff des Verlaufes des Kongresses wurde in der Ausschußsitzung zu Halle einmütig gewünscht, daß auf jede festliche Veranstaltung verzichtet werde, und daß auch die sogenannten offiziellen Begrüßungen fortfallen mögen, um die kostbare Zeit nicht zu verkürzen. An den Arbeitstagen sollen dann vormittags die wissenschaftlichen Vorträge, die so viel als möglich auch praktische Einblicke zu bieten haben, entgegengenommen werden. Die Reihenfolge der Vorträge soll tunlichst gemeinsame Beziehungspunkte aus der Mannigfaltigkeit zum Ausdruck bringen.

An den Nachmittagen soll einer Tagung der bereits erfolgreich wirkenden selbständigen Vereinigungen und Verbände, die ihren Anschluß an den Kongreß bekundet haben, Raum gegeben werden. Auch bleibt vorbehalten, daß der Kongreß nach Bedürfnis noch besondere Gruppen bildet, die dann ebenfalls ihre Verhandlungen am Nachmittage zu pflegen haben. Die Einzelbestimmung darüber muß dem Vorstande und dem Ortsausschusse überlassen werden. Die übrige Zeit der Nachmittage soll zum Besuche der geplanten Ausstellungen von Anschauungsmitteln auf dem Gebiete der Kinderkunde und Jugendfürsorge dienen.

Eine besondere Einladungsschrift, die außer den eben genannten Erwägungen alles das enthalten soll, was ein klares Bild von den Zwecken und Zielen des geplanten Kongresses geben kann, wurde in Halle eingehend besprochen. Es erwies sich aber als notwendig, daß in erster Linie der vorbereitende Ortsausschuß in Berlin im Einverständnis mit den Unterzeichneten und unter Berücksichtigung der dort gegebenen Verhältnisse den Inhalt näher bestimme, um alsdann den endgültigen Wortlaut derselben bekannt zu geben.

Die vorläufige Anmeldung von Vorträgen, über deren Annahme die Entscheidung dem Gesamtvorstande vorbehalten bleibt, nimmt entgegen und nähere Auskunft erteilt

der geschäftsführende provisorische Vorstand:

Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. W. Münch-Berlin W. 30, Luitpoldstr. 22,
Anstaltsdirektor J. Trüper-Jena-Sophienhöhe,
Privatgelehrter Dr. phil. W. Ament-Würzburg, Sanderglacisstr. 44.

Ein Kurs der medizinischen Psychologie mit Bezug auf Behandlung und Erziehung der angeboren Schwachsinnigen*) wird von Montag den 2. bis Samstag den 7. April 1906 in Giessen (Klinik für psychische und nervöse Krankheiten) stattfinden.

Der Kurs wird folgende Themata umfassen:

1. Die verschiedenen Formen der Idiotie.
2. Ursachenforschung, Prophylaxe und Therapie im Gebiet der Idiotie.
3. Untersuchung der Schädelabnormitäten mit praktischen Uebungen.
4. Medizinische Psychologie mit Bezug auf Behandlung und Erziehung der angeboren Schwachsinnigen mit psychophysischen Uebungen.
5. Experimentelle Didaktik mit Bezug auf die angeboren Schwachsinnigen.
6. Das Hilfsschulwesen.
7. Die Zwangserziehung.
8. Die strafrechtlichen Beziehungen des angeborenen Schwachsinnes.
9. Jugendliches Verbrechertum.
10. Der angeborene Schwachsinn im Militärdienst.
11. Die Anstalten für Schwachsinnige usw. mit Besichtigungen.

Als Vortragende werden außer dem Unterzeichneten und Herrn Privatdozenten Dr. Dannemann-Giessen noch Herr Prof. Dr. Weygandt-Würzburg und Herr Seminarlehrer Lay-Karlsruhe mitwirken. Das genauere Programm der Vorträge und Uebungen soll Ende Februar 1906 versandt werden. Die Einschreibegebühr wird je nach den Kosten der Vorbereitung etwa 10 bis 20 Mark betragen. Zu dem Kurs sind alle an der Behandlung und Erziehung der angeboren Schwachsinnigen ernsthaft interessierten Personen, besonders Aerzte und Lehrer eingeladen.

Giessen, Dezember 1905. Prof. Dr. Sommer.

Der nächste Kongreß für experimentelle Psychologie wird vom 18. bis 21. April zu Würzburg stattfinden. Wegen der am 20. und 21. April

---

*) Vergl. Psychiatrisch-Neurologische Wochenschrift 1905, No. 20 und 23.

zu München stattfindenden Tagung des Deutschen Vereins für Psychiatrie werden diejenigen Gegenstände, die von größerem Interesse für die Psychiater sind, auf die Tagesordnung des 18. und 19. April gesetzt werden. Referate werden erstatten: F. Krüger über die Beziehungen zwischen experimenteller Phonetik und Psychologie, O. Külpe über den gegenwärtigen Stand der experimentellen Aesthetik, F. Schumann über die Psychologie des Lesens, R. Sommer über Psychiatrie und Individualpsychologie, W. Weygandt über die psychologische Untersuchung des angeborenen Schwachsinnes. Es wird gebeten, Anmeldungen betreffend Teilnahme, Vorträge und dergl. an Herrn Prof. Dr. O. Külpe zu Würzburg zu richten.

Der **Berliner Verein für Schulgesundheitspflege** beabsichtigt die Begründung einer schulhygienischen Bibliothek in Berlin. Derselbe bittet daher alle Autoren, die über schulhygienische oder verwandte (pädagogische, psychologische, hygienische usw.) Fragen Arbeiten veröffentlicht haben, diese dem Verein einzusenden, resp. ein Verzeichnis ihrer Arbeiten zu geben zur eventuellen Anschaffung.

Auch werden die Herren Verleger gebeten, ein Verzeichnis der in ihrem Verlage erschienenen einschlägigen Werke einzusenden.

Sendungen sind zu richten an

R. Schulz,

Bibliothekskustos des Vereins für innere Medizin, Schönebergerufer 11.

Der Vorstand.

Familienerziehung und Anstaltspflege. Der Magistrat und die Stadtverordneten von Berlin haben sich in gemischter Deputation mit der Frage der Familienerziehung oder der Anstaltspflege der Berliner Waisenkinder beschäftigt. Die Berliner Gemeinde-Waisenräte — Damen und Herren — haben in drei großen öffentlichen Versammlungen, die im Sophien-, Andreas- und Askanischen Gymnasium stattfanden, zu dieser die öffentliche Meinung schon jahrelang beschäftigenden Frage Stellung genommen.

Das große Interesse an dieser Frage bekundete der zahlreiche Besuch dieser Versammlungen und die lebhafte Erörterung. Unter den Erschienenen bemerkten wir die Stadträte Wirkl. Geh. Oberregierungs-Rat v. Friedberg, Gehricke, Dr. Münsterberg, die Stadtverordneten Ulrich, A. Schulze u. a., Amtsgerichtsrat Richter, Amtsrichter Roeder und viele andere bekannte Personen, Pastoren, Rechtsanwälte usw. Stadtschulrat Dr. Gerstenberg hielt nach der Begrüßung der Gäste durch den Vorsitzenden Stadtv. Hammerstein den einleitenden Vortrag.

Der Vortragende führte u. a. folgendes aus: „Die Frage der Familien- oder Anstaltspflege ist so alt, wie die Waisenpflege. Besonders lebhaft wurde sie erörtert nach Aufhebung der Klöster, in der Zeit der Reformation. Anfang des 18. Jahrhunderts, in der Zeit der Gründung der ersten Waisenhäuser und dann in der Zeit Pestalozzis wurde sie von neuem

lebhaft aufgeworfen. Dann entbrannte der Kampf wieder, als aus der staatlichen Armenpflege eine kommunale wurde, und nun mit dem Eintritt in die sozialpolitische Gesetzgebung, seit der Gründung des Deutschen Reiches ist diese Frage nicht von der Tagesordnung verschwunden. Fast durchweg haben sich die Waisenverwaltungen und ihre Organe infolge der günstigen Erfahrungen der Familienerziehung für diese ausgesprochen. Nur in bestimmten Fällen glaubt man der Anstaltspflege nicht entraten zu können. Das Waisenkind kommt aus der Familie. Seine Wurzel liegt, wie bei jedem anderen Kinde, in dieser. Die Familienerziehung individualisiert, die Anstaltspflege mit ihrem wechselnden Personal nivelliert sehr oft. Die Untugenden der einzelnen Kinder werden in den Anstalten sehr oft auf die übrigen übertragen. Diese Gefahren u. a. sind bei der Familienerziehung geringer. Diese setzt natürlich voraus, daß die Kinder möglichst frühzeitig in Familienpflege kommen und die Pflegeeltern nicht nur sorgfältig ausgesucht, sondern auch überwacht werden.

Das heutige System und die Organisation der Waisen-Verwaltung bietet eine Bürgschaft für eine gute Familienerziehung. Dies wird durch die Erfahrungen bestätigt. In Familienpflege gehören nur gesunde Kinder. Andere sind besser in Anstalten aufgehoben. Auch Kinder mit Untugenden und verbrecherischen Neigungen gehören in die strengere Zucht einer Anstalt. Diese ist für kranke Kinder besonders eingerichtet und mit einer Heilstätte usw. verbunden. Das Rummelsburger Waisenhaus wird deshalb seinen alten Ruf behalten und die dort untergebrachten kränklichen und älteren Kinder fürs Leben vorbereiten. Diese Dreiteilung, Familienerziehung für alle normalen Kinder, Anstaltspflege für kränkliche und für solche mit schlechten Neigungen, fand allgemeine Zustimmung.

(Nationalzeitung.)

In der **Dezember-Sitzung des Berliner Gymnasiallehrer-Vereins** sprach der Vorsitzende, Professor Lortzing, einige Worte der Erinnerung an die Gründung des Vereins, der im Dezember 1872 seine erste ordentliche Versammlung abgehalten hat. Er begrüßte dann die als Gäste anwesenden Herren Ministerialdirektor Althoff und Geh. Regierungsrat Reinhardt aus dem Kultusministerium, Geh. Regierungsrat Genz vom Provinzial-Schulkollegium, sowie Stadtschulrat Michaelis.

Darauf hielt Provinzialschulrat Dr. Klatt einen Vortrag über „Schülerpensionen, mit besonderer Berücksichtigung der Provinz Brandenburg". Der Vortragende, der nicht bloss genaue statistische Nachweise über jede einzelne höhere Lehranstalt benutzen konnte, sondern auch eine sehr große Anzahl von Schülerpensionen in den verschiedensten Teilen der Provinz persönlich in Augenschein genommen hat, setzte zunächst auseinander, welche einschneidende Bedeutung für das gesamte Unterrichtswesen des preußischen Staates der Frage der Schülerpensionen zukomme. Schon die für die ganze Monarchie im Jahre 1903 angeordnete Erhebung hat aufklärend gewirkt und eine weitere Untersuchung der Pensionsverhältnisse veranlaßt. Insbesondere sind in der Provinz Brandenburg die eingehendsten Ermittelungen darüber angestellt worden,

ob die den Schülern zur Verfügung stehenden Pensionsräume ihren Zwecken entsprechen, und inwieweit die Pensionshalter nach ihrer ganzen Persönlichkeit für die Beaufsichtigung der einer höheren Bildung zustrebenden Jugend geeignet erscheinen. Das Ergebnis dieser Feststellungen ist nur zum Teil als ein erfreuliches zu bezeichnen. Bei den Pensionsräumen wird in vielen Fällen auf eine Sonderung der Wohn- und Schlafräume zu wenig Gewicht gelegt, und nicht selten ist in einem und demselben Raum eine zu große Anzahl von Schülern untergebracht. Die Pensionshalter sind oft nicht in der Lage, neben der körperlichen Pflege die Erziehung der ihnen anvertrauten Jugend zu leiten. Der Mangel an guten Pensionen in den kleinen Städten, denen bei der Aufnahme von Pensionären vor den größeren Städten unbedingt der Vorzug zu geben ist, wird in der Provinz Brandenburg um so fühlbarer, als nur ein geringer Teil der Pensionäre bei den Lehrern der Anstalt Unterkunft finden kann. Für die Schulverwaltung erwachsen aus der Pensionsfrage noch dadurch besondere Schwierigkeiten, daß die Pensionäre zum größten Teil nicht von unten auf die Schule durchmachen. Zur Besserung der Pensionsverhältnisse empfahl der Vortragende die Errichtung von kleinen Familien-Alumnaten. Freilich bedarf es bei der Auswahl der leitenden Persönlichkeiten sowie bei der Aufnahme der Schüler für ein solches Familien-Alumnat besonderer Vorsicht. Eine nachhaltige Besserung auf dem Gebiete des Penisonswesens kann aber nur durch opferwillige Unterstützung aller Schichten der beteiligten Bevölkerung herbeigeführt werden. Weder die Schulverwaltung noch die Lehrerkollegien können hier allein helfen; die ganze Bevölkerung muß daran mitarbeiten, erst dann wird es möglich sein, die Jugend aus den zum Teil unleidlichen Pensionsverhältnissen herauszureißen, die eine wirkliche Gefahr für den ganzen Staat bedeuten, und zu deren Beteiligung jeder an seinem Teile beitragen sollte. — Der Vortrag wurde von der Versammlung mit lebhaftem Beifall aufgenommen. Bei der darauf folgenden Besprechung wurden von verschiedenen Seiten eingehende Mitteilungen über die Pensionsverhältnisse gegeben und insbesondere von Prof. Borbein und Direktor Waßner auf Grund ihrer persönlichen Erfahrungen die unleugbaren Vorzüge der kleinen Familien-Alumnate ausführlich dargelegt. — Zum Schluß erklärte Herr Ministerialdirektor Althoff, daß er dem Vortrage und der Debatte mit großem Interesse gefolgt sei, und daß die Unterrichtsverwaltung die Frage der Schülerpensionen unausgesetzt im Auge behalten werde; zugleich versicherte er, indem er für die Einladung zu der Versammlung seinen Dank aussprach, den höheren Lehrerstand seiner warmen Sympathie.

Kinderausflüge.

Zu den umfangreicheren sozial-hygienischen Bestrebungen der Neuzeit gesellt sich bescheiden eine Organisation, die vor zwei Jahren in Charlottenburg begründet wurde und den Namen „Verein für Kinderausflüge“ trägt. Der Verein bezweckt, Volksschulkinder im Alter von 8 bis 14 Jahren allwöchentlich einmal nachmittags in die Umgebung zu führen, um einige Stunden lang den Zauber der Natur auf die Opfer städtischer

Unkultur wirken zu lassen. Die Kinder werden für die Ausflüge von den Rektoren und Schulärzten ausgewählt; zum Vorschlag werden solche Kinder gebracht, für deren körperliches Befinden ein öfterer Aufenthalt im Freien, ein tüchtiger Spaziergang usw., vorteilhaft erscheint, oder solche, deren Eltern es durch ihre Berufstätigkeit versagt oder durch ihre wirtschaftliche Lage unmöglich ist, ihre Kinder vor die Tore hinauszuführen.

Für die Ausflüge werden die Kinder in Gruppen von 12—15, Knaben und Mädchen gemeinsam, gesondert. Jede Gruppe wird von zwei sogenannten Helferinnen geführt, jungen Frauen und Mädchen, die es begriffen haben, daß der Dienst an einer an Jugendlust armen Jugend nicht nur eine soziale Gemeinschaftsplicht, sondern auch eine Quelle eigener schönster Befriedigung ist. Meist ist der Grunewald das Ziel, das mit der Stadtbahn erreicht wird. Nach der Ankunft wird ein Spaziergang gemacht, dann im Freien gelagert und der mitgenommene Proviant — belegte Brote, Obst, Milch (wozu jedes Kind eine eigene Flasche hat) — verzehrt; gemeinsame Spiele folgen, manch munteres Lied wird gesungen, Pflanzen werden gesucht und erklärt, zuweilen wird auch aus einem geeigneten Buch vorgelesen, und so vergehen sehr schnell die Stunden, bis die anbrechende Dämmerung zur Heimkehr mahnt.

Jede Abteilung hat in den Monaten April bis Oktober etwa dreissig Ausflüge unternommen; im ganzen waren bis jetzt 180 Kinder an den Ausflügen beteiligt. Der Verein, den die städtischen Behörden Charlottenburgs in dankenswerter Weise durch einen namhaften Jahresbeitrag unterstützen, will nach Maßgabe der vorhandenen Mittel die Zahl seiner Schutzbefohlenen von Jahr zu Jahr vermehren mit dem Endziel, aus jeder der 24 Charlottenburger Gemeindeschulen etwa dreissig Kinder berücksichtigen zu können.

Mit den bisher erzielten Resultaten können die Leiter des Vereins durchaus zufrieden sein: Die Kinder nehmen mit großer Freude teil, in den Schulen übersteigt die Zahl der Meldungen um ein Vielfaches die Ziffer der Mitzunehmenden, irgendwelche Störungen haben sich aus dem Zusammensein beider Geschlechter nie ergeben; die Eltern erkennen die Bestrebungen des Vereins dankbar an und unterstützen sie dadurch, daß sie ihre Kinder pünktlich und sauber, aber einfach gekleidet zu den Treffpunkten schicken; die Helferinnen bewähren sich fast durchweg durch verständnisvolles Eingehen auf die Intentionen das Vereins, erfüllen ihre übernommenen Verpflichtungen gewissenhaft und haben an dem Zusammensein mit den Kindern die gleiche Freude, wie diese selbst. So hat sich denn schnell ein Gefühl der Zusammengehörigkeit herausgebildet, das den Wunsch rege werden ließ, auch für den Winter die Spaziergänge nicht ganz ruhen zu lassen. Dementsprechend machen alle Abteilungen alle vierzehn Tage im Winter einen Spaziergang im Tiergarten oder treffen sich auf den dort belegenen Spielplätzen; bei Anbruch der Dunkelheit begeben sie sich dann in private Schulräume, die dem Verein zur Verfügung gestellt sind, wo nach eingenommener Erfrischung Spiele veranstaltet, Fröbelarbeiten gemacht werden, Wachs und Ton geknetet wird usw.

Wir haben die Tätigkeit des Vereins in dieser der sozialen Hygiene gewidmeten Wochenschrift niedergelegt, einmal um unserem Unternehmen

neue Freunde zu gewinnen, dann aber, um gerade in ärztlichen Kreisen zur Nachahmung anzuregen; die nach den Berichten der Schulärzte gesundheitlich recht minderwertige Schuljugend und deren bekanntlich leider tausendfältig schwer um ihre Existenz kämpfenden Eltern würden es gewiß mit Freuden begrüßen, wenn tatkräftige Männer und Frauen auch für Berlin eine ähnliche Organisation ins Leben riefen.

Dr. M. Cohn-Charlottenburg. (Med. Reform.)

Ueber die Charlottenburger Waldschule veröffentlichen Stadtschulrat Dr. Neufert und Privatdozent Dr. med. Bendix, der Arzt der Schule (im Verlage von Urban & Schwarzenberg in Berlin) eine Schrift. Ein besonderes Interesse haben die Mitteilungen über die Unterrichtsergebnisse. Es wird darüber gesagt, nachdem die in gesundheitlicher Hinsicht erzielten Erfolge dargestellt worden sind: Auch in pädagogischer Beziehung haben wir alle Ursache, mit dem Erfolge der Waldschule zufrieden zu sein. Auf das Betragen des Kindes hat der Aufenthalt in der Waldschule einen günstigen Einfluß gehabt, besonders zur Ordnung, Sauberkeit und Pünktlichkeit, sowie zur Verträglichkeit untereinander wurden die Kinder erzogen. Das Leben im stillen Waldwinkel, fern von allen schädlichen Einwirkungen, das beständige Zusammensein mit gebildeten Menschen, das lebhafe Gefühl für das Gute, was an ihnen getan wurde, alles das bewirkte, daß die Kinder sich bemühten, sich der empfangenen Wohltaten würdig zu zeigen. Ungezogenheiten kamen in den letzten Wochen viel seltener als anfangs vor. Ein wichtiger Faktor war dabei auch der erziehliche Einfluß, welchen die Kinder aufeinander ausübten. Es erfuhren z. B. Kinder, die in ihrem Anzug nicht ganz sauber waren oder im Gebrauch des Taschentuches nicht auf der Höhe standen, von den Mitschülern eine so kräftige Kritik, daß sie sich bald der öffentlichen Meinung fügten. Natürlich vermochte ein dreimonatiger Aufenthalt in der Waldschule nicht alle vorhandenen Lücken auszufüllen oder gar aus einem unbegabten Kinde ein begabtes zu machen; aber das ist erreicht worden, daß nahezu jedes Kind am Unterricht rege teilnahm und nach Kräften sich bemühte. Mit großer Einmütigkeit berichteten am Schluß der Waldschule die Lehrer, daß mit der zunehmenden körperlichen Kräftigung, die Aufmerksamkeit und Frische sich im Unterricht gehoben habe; nur in drei von 120 Fällen wurde Klage geführt, daß ein Kind nicht rege genug war. Dem entsprechen auch die Leistungen. In weitaus den meisten Fällen wurde Genügendes oder der Begabung Entsprechendes geleistet. Nur bei fünf Kindern äußern die Lehrer ihre Unzufriedenheit, einmal allerdings mit der Motivierung, daß das kranke Kind durch die Eltern mit Zeitungsaustragen vor Beginn des Unterrichts sehr angestrengt wurde. Dafür wird aber in nicht weniger als 13 Fällen ausdrücklich bezeugt, daß die Leistungen eines Kindes in sämtlichen oder einzelnen Fächern ganz wesentlich besser geworden sind. Es ist vorgekommen, daß Schüler, die ursprünglich ungenügend waren, beim Schluß der Schule Genügendes leisteten, an Stelle eines Mangelhaft ist bei vielen ein Genügend oder gar eine bessere Zensur eingetreten. Ja, ein Kind,

welches die Lehrer schon nach der Hilfsschule überweisen wollten, hob sich so weit, daß es am Unterricht mit genügendem Erfolg teilnehmen konnte, auch nachdem es wieder in die Gemeindeschule zurückgekehrt war. Allein man könnte vermuten, daß die Berichte der Waldschullehrer, welche die Schüler lieb gewonnen hatten, aus naheliegenden Gründen vielleicht zu schön gefärbt sein möchten: das entscheidende Urteil könne erst der Lehrer fällen, in dessen Klasse die Kinder nach Schluß der Waldschule wieder einrückten. Der Stadtschulrat hat sich daher wenige Wochen nach dem Wiedereintritt der Kinder in die Gemeindeschule bei den drei Rektoren verschiedener Schulen erkundigt und ausnahmslos günstige Urteile über die Zurückgekehrten vernommen; namentlich wurde wieder die größere Frische und regere Teilnahme am Unterricht hervorgehoben. Anfang Januar wurden sodann von sämtlichen Gemeindeschulen amtliche Berichte über die Klassenleistungen der ehemaligen Waldschüler eingefordert, namentlich darüber, ob die Kinder durch den Unterricht in der Waldschule derartig gefördert worden sind, daß sie in ihren früheren Klassen mit fortkommen. Nach denselben sind die Leistungen nur in 12 einzelnen Fächern schwächer geworden, in den übrigen sind sie gleich geblieben; in mehreren haben sie sich sogar gebessert. Es ist hierbei aber zu berücksichtigen, daß inzwischen leider in manchen Fällen das körperliche Befinden infolge der ungünstigen Ernährungs- und Wohnungsverhältnisse, der zu großen Anstrengung des 4- bis 5 stündigen Unterrichts, zum Teil auch infolge akuter Erkrankungen ungünstig beeinflußt worden war. Jedenfalls geht aus den Berichten deutlich hervor, daß das pädagogische Ziel, das der Waldschule bei ihrer Gründung gesteckt worden ist, daß nämlich die Kinder bei ihrer Rückkehr in die Volksschule mit ihren ehemaligen Klassengenossen fortkommen können, erreichbar und von dem weitaus größten Teile der Kinder auch erreicht worden ist. Dabei ist zu bedenken, daß bei den zur Verfügung gestellten Mitteln doch nur die allerkränksten Kinder — 6 v. T. der gesamten Schülerzahl — Aufnahme finden konnten. Sollte es dereinst möglich sein, einen erheblich größeren Prozentsatz in Waldschulen unterzubringen, — nach überschläglicher Schätzung erachten die Aerzte etwa 4 v. H. aller Schüler für waldschulbedürftig — und sollte durch ein feststehendes Schulsanatorium ihnen Sommer- und Winterkur und auch der Nachtaufenthalt ermöglicht sein, so werden die Resultate naturgemäß noch günstiger werden.

(Voss. Zeitung.)

Centralverband zur Bekämpfung des Alkoholismus (Berlin).

Wissenschaftliche Kurse zum Studium des Alkoholismus. Abgehalten in Berlin vom 17.—21. April 1906 im Baracken-Auditorium der Universität (Eingang Kastanienwäldchen).

Die Alkoholfrage steht im Vordergrund des öffentlichen Interesses. Kein Einsichtiger leugnet mehr, daß schwere Mißstände, welche in den Statistiken der Irrenhäuser und Gefängnisse, der Armen- und Polizeiverwaltungen, der Anstalten für Nervenkranke und körperlich und geistig

Gebrochene, der Kranken- und Unfallkassen und in anderen Untersuchungen und Feststellungen zum Ausdruck kommen, mit dem Alkoholismus in ursächlichem Zusammenhang stehen und nur gleichzeitig mit ihm wirksam bekämpft werden können. Diese Mißstände greifen so tief hinein in das Erwerbs- und Erholungsleben, in die Verhältnisse der Gemeinden und des Staats, in die soziale und nationale Entwicklung unseres Volkes, daß sie nicht nur den einzelnen Alkoholiker und dessen Angehörige angehen, sondern jeden, welcher sich seiner sozialen Verantwortlichkeit für das Gesamtwohl bewußt ist, zur Mithilfe bei ihrer Beseitigung herausfordern. Diese Erkenntnis bricht sich in der Gegenwart immer mehr Bahn; dagegen sind die Kenntnisse des Tatsachenmaterials aus dem Gebiet des Alkoholismus und die Ansichten über die geeigneten Mittel und Wege der Bekämpfung des Alkoholismus in weiten Kreisen noch wenig geklärt. Gerade diejenigen, welche, sei es innerhalb oder außerhalb ihres Berufs, sei es durch Mitarbeit in Vereinen, an der Lösung dieser sozialen Aufgabe mithelfen wollen, empfinden das Bedürfnis, von erfahrenen und sachkundigen Vertretern der Wissenschaft Bereicherung für das Wissen und Anregung für den Willen und das praktische Leben zu empfangen. Diesem Zwecke werden auch in diesem Jahre die wissenschaftlichen Vorlesungen zum Studium des Alkoholismus dienen, welche sich bereits vortrefflich bewährt haben und in diesem Jahre zum dritten Male veranstaltet werden. Mit der Ueberreichung des Programms verbinden wir die Bitte, an den Vorlesungen teilnehmen, für Bekanntmachung derselben Sorge tragen und zum Besuch einladen zu wollen. Die Teilnahme ist unentgeltlich. Programme sind gegen Portovergütung von Herrn A. Kochanowski, Berlin O 112, Samariterstrasse 35, zu beziehen.

Der Vorstand des Centralverbandes zur Bekämpfung des Alkoholismus: Dr. von Strauß und Torney, Senatspräsident des Oberverwaltungsgerichts, 1. Vorsitzender — Frau Liska Gerken-Leitgebel, 2. Vorsitzende — Alfred Kubatz, stud. phil., 1. Schriftführer — Dr. med. Waldschmidt, Stadtrat, 2. Schriftführer — Pfarrer Waßmann, Säckelmeister — Dr. med. Agnes Hacker, Beisitzerin — Stadtrat Samter, Beisitzer.

Programm der Vorlesungen: Dienstag, den 17. April, 9½ Uhr: Eröffnungssprache (Geh. Medizinalrat Prof. Dr. Rubner, Berlin), 10—11 Uhr: Alkohol als Nahrungsmittel (Geh. Medizinalrat Prof. Dr. Rubner, Berlin), 11—12 Uhr: Alkohol und Jugend [hygienisch] (Prof. Dr. med. Hartmann, Berlin), abends 8—10 Uhr: Alkohol und Seelenleben (Hofrat Prof. Dr. med. Kraepelin, München). — Mittwoch, den 18. April, 10—12 Uhr: Alkohol und Jugend [pädagogisch] (Direktor Dr. phil. Bergemann, Striegau), abends 8—10 Uhr: Alkohol und Arbeiterversicherung (Regierungsrat Dr. Weymann, Berlin). — Donnerstag, den 19. April, 10—11 Uhr: Geschichte der älteren deutschen Mäßigkeits- und Enthaltsamkeitsbewegung (Pastor Dr. Stubbe, Kiel), 11—12 Uhr: Einrichtungen und Veranstaltungen im Kampfe gegen den Alkoholismus (Dr. med. Laquer, Wiesbaden), abends 8—10 Uhr: Die Wirkungen des Alkohols auf die inneren Organe (Dr. med. Liebe, Waldhof-Elgershausen). — Freitag, den 20. April, 10—11 Uhr: Geschichte der älteren

deutschen Mäßigkeits- und Enthaltsamkeitsbewegung (Pastor Dr. Stubbe, Kiel), 11—12 Uhr: Alkohol und Rassenhygiene (Dr. med. Ploetz, Schlachtensee-Berlin), abends 8—10 Uhr: Alkohol und Strafgesetz (Oberarzt Dr. Juliusburger, Steglitz-Berlin). — Sonnabend den 21. April, 10—12 Uhr: Belastung des kommunalen Etats durch den Alkoholismus (Stadtrat Kappelmann, Erfurt). Schlußansprache: Dr. von Strauß und Torney, Berlin, Senatspräsident das Oberverwaltungsgerichts.

Geheimer Medizinalrat Professor Dr. Rubner, Berlin, Leiter der wissenschaftlichen Kurse.

Der Arbeitsausschuß zur Vorbereitung der Kurse: J. Flaig, Deutscher Verein für ländliche Wohlfahrts- und Heimatpflege — Liska Gerken-Leitgebel, Auskunftsstelle der Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur — J. Gonser, Deutscher Verein gegen den Mißbrauch geistiger Getränke — Hedwig Haist, Allgemeiner Deutscher Lehrerinnenverein — Dr. Juliusburger, Bund für alkoholfreie Kultur — A. Kochanowski, Charitasverband — A. Kubatz, stud. phil., Verein abstinenter Studenten, Berlin — Anna Misch, Mädchen -und Frauengruppe für soziale Hilfsarbeit — Margarete Schwan, Verein Berliner Volksschullehrerinnen — Troschke, Pastor, Brand. Provinzialausschuß für Innere Mission — Dr. Weymann, Reg.-Rat, Deutscher Verein für Volkshygiene — Martha Worms, Freiwilliger Erziehungsbeirat für schulentl. Waisen — Dr. Zimmermann, Bureau für Sozialpolitik.

Die im Jahre 1905 abgehaltenen Vorlesungen der wissenschaftlichen Kurse zum Studium des Alkoholismus wurden vom Centralverband zur Bekämpfung des Alkoholismus herausgegeben: „Der Alkoholismus. Seine Wirkungen und seine Bekämpfung", Bd. I und II. (Verlag B. G. Teubner-Leipzig, Preis des Bandes brosch 1.— Mk., gebd. 1.25 Mk.)

Führung durch sozialhygienische Einrichtungen. Am Nachmittag des Dienstag, 17. April, Mittwoch, 18. April, Donnerstag, 19. April und eventl. Sonnabend, 21. April finden unter sachkundiger Führung Besichtigungen sozialhygienischer Einrichtungen statt. Hierfür sind ins Auge gefasst:

Arbeiterinnenheim am Kottbuser Ufer,

Asyl für Obdachlose in der Wiesenstraße,

Ausstellung für Arbeiterwohlfahrt in der Fraunhoferstraße,

Berliner Arbeiterkolonie in der Reinickendorferstraße,

Gewerkschaftshaus am Engelufer,

Hygiene-Museum der Kgl. Universität in der Hessischen Straße,

Kaffee- und Speisehalle (mit Gesellenheim) in der Schönhauserstraße,

Meierei Bolle in Alt-Moabit,

Säuglingsheim in der Kürassierstraße und Wöchnerinnenheim in der Blumenstraße,

Wohlfahrtseinrichtungen in Charlottenburg (Arbeitergärten, Volksbadeanstalt, Volkslesehalle, Waldschule),

Wohnhäuser des Vaterländischen Bauvereins in der Hussitenstr.

Der Freitag Nachmittag bleibt frei. Für Sonnabend Nachmittag wird ein Besuch der Heilstätte Waldfrieden bei Fürstenwalde (Spezialanstalt für Alkoholkranke) in Aussicht genommen.

Bezüglich des nächsten in Würzburg stattfindenden **Kongresses für experimentelle Psychologie** erlauben wir uns noch folgendes bekannt zu geben:

Der Wohnungs-Ausschuß besteht aus den Herren Dr. Ament (Sanderglacisstraße 44) und Dr. Mayer (Amalienstraße 2). An diese Herren bitten wir vorläufige Wünsche und Anfragen bez. der Wohnungsverhältnisse zu richten. Während der Dauer des Kongresses wird im Hotel „Russischer Hof" (Theaterstraße) ein Wohnungsbureau eingerichtet sein. Ein Empfang am Bahnhof findet nicht statt.

Mitgliedskarten zu 10 Mk. und Hörerkarten zu 10 Mk. (für in Würzburg ansässige Kongreßteilnehmer um die Hälfte des Preises, für Mitglieder der Gesellschaft für experimentelle Psychologie unentgeltlich) sind im Wohnungsbureau in Empfang zu nehmen.

Ueber das Programm des Kongresses steht einstweilen folgendes fest: Dienstag, den 17. April von 7 Uhr ab Begrüßungsabend im Russischen Hof. — Mitwoch, den 18. April von 9—1 Uhr vorm. und von 4—8 Uhr nachm. Sitzungen (in der Vormittagssitzung die Sammelreferate von Sommer und Weygandt). — Donnerstag, den 19. April von 9—1 Uhr vorm. und von 4—8 Uhr nachm. Sitzungen (in der Vormittagssitzung die Sammelreferate von Krueger und Schumann). — Donnerstag von ½9 Uhr ab Festessen im Hotel zum Schwan (trock. Gedeck zu 3 Mk.). — Freitag, den 20. April von 9—1 Uhr vorm. und von 4—8 Uhr nachm. Sitzungen (in der Vormittagssitzung das Sammelreferat von Külpe). — Samstag, den 21. April von 9—1 Uhr vorm. Sitzungen. — Samstag von 3 Uhr nachm. ab Ausflug nach Veitshöchheim. — Außerdem Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Samstag abends zwanglose Zusammenkünfte im Russischen Hof.

Mit der Abhaltung von Sammelreferaten sind von der Gesellschaft für experimentelle Psychologie betraut worden: 1. Krueger: Beziehungen der Phonetik zur Psychologie. 2. Külpe: Gegenwärtiger Stand der experimentellen Aesthetik. 3. Schumann: Die Psychologie des Lesens. 4. Sommer: Individualpsychologie und Psychiatrie. 5. Weygandt: Die psychologische Untersuchung der schwachsinnigen Kinder.

Ferner sind folgende Vorträge und Demonstrationen bisher angemeldet worden: Ach-Marburg: Experimentelle Untersuchungen über den Willen. Bühler-Würzburg: Experimentelle Analyse komplizierter Denkprozesse. Dürr-Würzburg: Willenshandlung und Assoziation. Heller-Wien: Ueber pathologische Gedächtnisleistungen. Hughes-Soden: Zur Lehre von den einzelnen Affekten. Lipmann-Berlin: Ueber die Wirkung von Suggestivfragen. Marbe-Frankfurt a. M.: Demonstration einer Versuchseinrichtung für kurzdauernde optische Reize. Messer-Giessen: Experimentelle psychologische Untersuchungen über das

Denken. Peters-Wien: Die Messung des Aufmerksamkeitsgrades. Pfeiffer-Würzburg: Eine Methode zur Feststellung qualitativer Arbeitstypen in der Schule. Schultze-Würzburg: Ueber Wirkungsakzente. Specht-Tübingen: Die Divergenz von Unterschiedsschwelle und Reizschwelle unter Alkohol. Stumpf-Berlin: Ueber psychologische Beobachtung. Veraguth-Leipzig: Ueber den galvanischen psychophysischen Reflex. Wirth-Leipzig: a) Ueber die Aufmerksamkeits-Verteilung. b) Ueber das Ansteigen der Sinneserregung. Witasek-Graz: Methodisches zur Gedächtnismessung.

Ein Projektionsapparat (ohne epidiaskopische Vorrichtung) steht den Vortragenden zur Verfügung (Bildgröße 8 oder 8,5 zu 10 cm). Auch sonst können für Demonstrationen bei rechtzeitiger Anmeldung Hilfsmittel gewährt werden. Einige Mechaniker beabsichtigen Apparate im Würzburger psychologischen Institut auszustellen. Das endgültige Programm mit genauer Verteilung der Vorträge und Demonstrationen wird den Kongreßteilnehmern bei der Ankunft in Würzburg im Wohnungsbureau ausgehändigt werden. Möglichst baldige Anmeldung auch derjenigen Teilnehmer, die keine Vorträge und Demonstrationen ankündigen wollen, erbitten wir bei Herrn Professor Dr. Külpe erfolgen zu lassen. Die noch fälligen Beiträge der Mitglieder der Gesellschaft für exp. Psych. bitten wir an Herrn Dr. Ament zu senden.

Das Lokalkomitee: Ament, Dürr, von Frey, Heß, Kroiß, Külpe, Mayer, Roetteken, Weygandt.

Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge.

Unser Jahrhundert hat als Erbteil aus den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts das erneute und vielseitig gepflegte Interesse für das Kind und seine Entwicklung in gesunden und kranken Tagen übernommen. Wie in anderen Kulturländern, so sind auch bei uns im deutschen Sprachgebiete vielverzweigte Bestrebungen auf zuverlässige wissenschaftliche Erforschung der Natur des Kindes nach der leiblichen wie seelischen Seite gerichtet, sowohl in seiner Einzelentwicklung als im Zusammenhange mit den Problemen der sog. Völkerpsychologie. Allen diesen Bestrebungen fehlt indessen bis jetzt eine gemeinsame Zentralstätte und den Vertretern dieser Forschung eine Gelegenheit zu unmittelbarem geistigen Austausch.

In gleichem Maße ist aber auch das Interesse gewachsen für die großen praktischen Fragen der Erziehung des Kindes wie der gesamten Jugendfürsorge, so daß sich die Pädagogik, die im Laufe des 19. Jahrhunderts je länger desto mehr zu einer bloßen Schulpädagogik oder gar nur Schuldidaktik sich zu verengen drohte, wieder zu einer Erziehungswissenschaft im großen Stil zu erheben strebt. Ihr dienen denn auch eine Reihe aufblühender praktischer Organisationen für Jugendfürsorge in mannigfachem Sinne. Doch auch hier fehlt die Möglichkeit gegenseitiger Berührung, Kenntnisnahme und Verbindung. Und weiter fehlt noch ganz und gar die Brücke zwischen jenen forschenden und diesen fürsorgenden, volks-

erzieherischen Bestrebungen, die wünschenswerten Anknüpfungen zwischen den theoretischen und den praktischen Betätigungen. Ein solcher Mangel an gegenseitiger Fühlung bedeutet aber offenbaren Nachteil für die theoretische Erkenntnis wie für die Praxis und damit auch eine Schädigung der Volksinteressen. (Es sei nur an die Behandlung der jugendlichen Kriminellen erinnert.) Dieser Einsicht entsprang der Plan zu einem deutschen Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge. Der Kongreß will also für die ganze auf Verständnis, Schutz und entwickelnde Pflege der Kindheit und Jugend gehende Bewegung der Gegenwart einen festen Zusammenschluß erstreben. Er ladet daher ein alle Forscher auf dem erstgenannten Hauptgebiete, dem grundlegenden und theoretischen, die Physiologen, Psychologen, Biologen, sowie die Vertreter des zweiten Gesamtgebietes mit den wichtigen Problemen der theoretischen und praktischen Gesamtpädagogik einschließlich der Hygiene, also die Lehrer und Leiter aller Schulgattungen, wie diejenigen der Fürsorgeanstalten für anormale und pathologisch veranlagte Kinder und Jugendliche, der schwachsinnigen, taubstummen, blinden, moralisch gefährdeten, entarteten, verwahrlosten, kriminellen, wie auch die Kinderärzte, Psychiater, Juristen, nicht minder aber die an der Jugenderziehung direkt interessierten Eltern, Vormünder und sonstige Jugendfreunde. Der Kongreß soll in den ersten Tagen des Oktober zu Berlin abgehalten und so organisiert werden, daß zwar auch alle besonderen, einem der obengenannten Gebiete geltenden Vereine für ihre Beteiligung und die Erörterung ihrer Angelegenheiten Raum finden, jedoch Vorträge und Verhandlungen von möglichst allgemeinem Interesse in den Vordergrund treten. Im ganzen sollen die zu haltenden Vorträge wesentlich der Art sein, daß sie dem mit dem betreffenden Gebiete noch nicht Vertrauten eine Anschauung geben, sowohl von dem bisher darin Geleisteten wie von den schwebenden Fragen und den zu lösenden Aufgaben. Es soll auf diese Weise nicht nur eine innere Verbindung für jetzt erleichtert, sondern womöglich eine organische Vereinigung für die Zukunft eingeleitet werden. Der Kongreß ist als solcher für alle Länder deutscher Zunge gedacht. Indessen soll die Teilnahme auch von Ausländern als Gästen sowie ihre Beteiligung an den Verhandlungen willkommen sein. Ein bestimmtes, im bevorstehenden Sommer zu veröffentlichendes Programm wird über die Räume für die Verhandlungen, die Abfolge der Themen, die Bildung von Sektionen oder Gruppen und anderes Auskunft geben. Schon jetzt sei bemerkt, daß eine Beschränkung der verfügbaren Zeit durch einleitende Begrüßungen und begleitende Festlichkeiten vermieden werden soll und daß der von den Teilnehmern zu entrichtende Beitrag auf 4 Mk. sich belaufen wird, wofür später die gedruckten Verhandlungen geliefert werden. Die Wahl der Referenten behält sich der für die Veranstaltung des Kongresses gebildete Vorstand bezw. der mit den Vorbereitungen betraute Ausschuß vor. Zugleich werden freiwillige Angebote bis zum 1. März dankend entgegengenommen, über deren Aufnahme in das Programm allerdings die Entscheidung dem Vorstande überlassen bleiben muß. Ferner ist die Anmeldung teilnehmender Vereine schon jetzt erwünscht. Anmeldungen und Anfragen sind zu richten an einen der drei erstgenannten, mit der Geschäftsführung betrauten Vorstandsmitglieder.

Der vorbereitende Ausschuß und Vorstand: Dr. W. Münch, Geh. Regierungsrat u. Prof. a. d. Universität, Berlin W. 30, Luitpoldstrasse 22, Vorsitzender. — J. Trüper, Direktor d. Erziehungsheims auf Sophienhöhe bei Jena, stellvertretender Vorsitzender. — Dr. W. Ament, Privatgelehrter in Würzburg, Sanderglacisstraße 44, Schriftführer.

Dr. A. Baginsky, Professor der Kinderheilkunde und Direktor des Kaiserin Friedrich-Krankenhauses in Berlin. Pastor Dr. Hennig, Direktor des Rauhen Hauses in Horn bei Hamburg. Geh. Med.-Rat Dr. Heubner, Prof. der Kinderheilkunde und Direktor der Universitäts-Kinderklinik in Berlin. Dr. Chr. Klumker, Dir. d. Zentr. f. priv. Fürsorge in Frankfurt a. M. Amtsgerichtsrat Dr. Köhne, Vormundschaftsrichter in Berlin. Dr. E. Meumann, Prof. d. Pädagogik u. Psychologie a. d. Universität in Königsberg. Dr. Petersen, Direktor des städt. Waisenhauses in Hamburg. H. Piper, Erziehungsinspektor der Idiotenanstalt in Dalldorf. Dr. W. Rein, Prof. der Pädagogik u. Direktor des pädagogischen Universitätsseminars in Jena. Röhl, Volksschullehrer und Vorsitzender des Ausschusses des deutschen Lehrervereins in Berlin. Dr. Sickinger, Stadtschulrat in Mannheim. Dr. Sommer, Prof. der Psychiatrie in Gießen. Vatter, Direktor der Taubstummenanstalt in Frankfurt a. M. Wiedow, Direktor der Blindenanstalt in Frankfurt a. M. Geh. Med.-Rat Dr. Th. Ziehen, Prof. der Psychiatrie und Direktor der psychiatrischen Klinik der Charité in Berlin.

Die **„Centrale für private Fürsorge"** in Frankfurt a. M. veranstaltet in diesem Jahre wieder einen Ausbildungskursus in der Fürsorgearbeit. Zweck dieser Kurse ist, einer sachgemäßen Schulung freiwilliger wie besoldeter Hilfskräfte in der Fürsorgearbeit zu dienen. Organisation und Technik unserer modernen Fürsorgebestrebungen bilden deshalb den Hauptgegenstand der Kurse. Um eine umfassende Behandlung des Stoffes zu ermöglichen, werden in alljährlich wechselnder Folge Einzelgebiete der Fürsorge ausgewählt. Dabei werden die wichtigsten Anstalten, wie sie in Frankfurt und dessen Umgebung die sehr vielseitig entwickelte gemeinnützige Tätigkeit bietet, besucht und von den Leitern eingehend erläutert. Im Anschluß daran werden einschlägige Fragen durch Vorträge von Fachleuten behandelt und auch mehrfach in mündlichen Besprechungen erörtert. In diesem Jahre wird der Kursus über Kinderfürsorge vom 23. April bis 5. Mai sich mit folgenden Fragen beschäftigen: 1. Säuglingsfürsorge: Säuglingssterblichkeit, Wöchnerinnenfürsorge, Ammenwesen, Milchbeschaffung, Säuglingsheime und Säuglingsberatungsstellen, Kostkinderwesen, Pflegestellenvermittlung, ärztliche und polizeiliche Aufsicht. 2. Vormundschaftswesen: Uneheliche Kinder: ihre Rechtsverhältnisse, Einzel- und Berufsvormundschaft, Gemeindewaisenrat, Fürsorge und Aufsicht das Vormundschaftsgerichts; Berufsausbildung und Kriminalität. Elterliche Gewalt: Recht des Kindes auf Erziehung, Einschränkung der Sorge für die Person, Erziehungsverfahren nach dem B. G. B. und Armengesetzgebung,

Vormundschaft und Zwangserziehung nach Reichs- und Landesrecht. 3. Fürsorge für gefährdete, verwahrloste und schwachbefähigte Kinder: Berufsvormundschaft im Kampfe gegen Verwahrlosung und Verbrechen, Zusammenarbeit des Vormundschafts- und Strafrichters, Mitwirkung von Gemeindewaisenrat und Schule. Beobachtungsstationen für Zwangszöglinge. Kinderherbergen, Anstalts- und Familienpflege, Rechte und Pflichten des Fürsorgers. Berufsbildung der Zwangszöglinge, Lehrlingsheime. Erziehbarkeit sittlicher verderbter Jugendlicher, Magdalenenasyle, Fürsorge für jugendliche Gefangene. Kindergärten und Hilfsschulen für Schwachbefähigte. Unterbringung und Beaufsichtigung von Schwachbefähigten in Arbeitslehrkolonien und Familien. Geistige Minderwertigkeit und Zwangserziehung.

Zur Teilnahme an dem Kursus sind berechtigt Damen und Herren, 1. die praktisch in der Fürsorgearbeit, freiwillig oder besoldet, tätig waren; 2. andere, soweit sie eine höhere Schule besucht haben. Ausnahmen sind nach vorheriger Anfrage zulässig. Die Einschreibgebühr für den Kursus beträgt 10 Mk. Außer den Kosten für den Aufenthalt in Frankfurt a. M. und die Ausflüge erwachsen den Teilnehmern keine Ausgaben. Für solche Personen, die sich nur an einzelnen Veranstaltungen beteiligen können, werden Berechtigungskarten gegen eine Gebühr von je 1 Mk. für einen Vortrag oder eine Besichtigung abgegeben. Bei größerer Teilnehmerzahl werden Gruppen unter besonderer Führung gebildet, damit Gelegenheit zu persönlicher Aussprache stets geboten bleibt. Wir legen besonders Gewicht darauf, daß die Teilnehmer mit den Leitern und Mitarbeitern der besuchten Anstalten und Vereine in nähere Berührung kommen und unmittelbar dort alle Auskunft erhalten. Zur näheren Einsicht verweisen wir auf unseren Jahresbericht und unsere 1904 erschienene Programmschrift „Ausbildungskurse in der Fürsorgearbeit" mit eingehender Darstellung früherer Kurse. (Diese ist gegen Einsendung von 80 Pfg. durch uns erhältlich.) Das ausführliche Programm beider Kurse wird in einigen Wochen erscheinen und jedem Interessenten auf Verlangen zugesandt. Anmeldungen werden bis spätestens 10. April d. J. erbeten.

Centrale für private Fürsorge, Frankfurt a. M., Börsenstraße 20.
Dr. Chr. Klumker. W. Polligkeit.

Schriftleitung: F. Kemsies, Weissensee, Königs-Chaussee 6 u. L. Hirschlaff, Berlin W., Habsburgerstr. 6 .— Verlag von Hermann Walther, Verlagsbuchhandlung, G. m. b. H., Berlin W., Nollendorfplatz 7. — Verantwortlich für Geschäftliche Mitteilungen und Inserate: Fr. Paasche-Berlin. — Druck: Pass & Garleb G. m. b. H., Berlin W., Steglitzerstr. 11.

Beilage zu Heft 4 der „Zeitschrift f. Pädagog. Psychologie, Pathologie und Hygiene. VII. Jahrg. 1905.“

Tabellen zum Artikel: „Stern, Ueber Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer.“

Knaben

Schulgattung	Volks-Schule																				Mittelschule		
Ort	Grossstadt												Mittelstadt		Dorf							Mittelstadt		
Schule	A							B					C		D		E	F	G	H	J	K	L		
Konfession																						kathol.			
Klasse	IVa	IVb	IIIa	IIIb	IIa	IIb	Ib	Ia	IV	III	II	Ib	Ia	III	II	I	III	II	I	Ober-	Ober-	Ober-	Ober-	Ober-	Mittel-	Ober-	III	II	
Alter	9½		10½		11½	12½	13½		8½	9½	10½	11½	12—14	10,3	11,7	12,8	10,8	12,1	13,3	9—14	9—14	12,2	12—14	9—14	9—11	11—14	12	13.4	14
Anzahl	40	57	45	33	34	41	48	40	65	59	50	41	40	59	44	45	169	168	140	18	25	10	25	12	30	40	34	28	21
				338							295				148				477				160			70		83	
											741																		
																			1378										

Summa 1461 Knaben.

Tabelle I.

Knaben

Bevorzugungen in %			Altersstufe	Ablehnungen in %		
8—10 Jahr	10—12 Jahr	12—14 Jahr		8—10 Jahre	10—12 Jahr	12—14 Jahr
221	455	256	Anzahl	97	256	133
5½	8	3½	Religion	21	8	8
13½	5	3½	Deutsch	27	33	14
12	11	5½	Rechnen	3	16½	10
5½	4	5½	Schreiben	10	5½	1½
8	4	4½	Gesang	13	6½	5
5	3½	23	Turnen		½	1½
29	20	22	Zeichnen	6	4	4
3	2	3	Geographie	8	8½	11
20	17	8	Geschichte	3	3½	3
1½	2½	6½	Naturgeschichte	8	3	2
	3	10	Physik		11	2
	3	2	Raumlehre		5	14

Tab. III.

Mädchen

Schulgattung	Volks-Schule																Seminar-Uebungsschule				Höhere Töchterschule												Lehrerinnen-Seminar
Ort	Grossstadt													Dorf							Grossstadt				Grossstadt								Grossstadt
Schule	M								N	O				E	F	G	H	J	K		P				Q				R				S
Konfession																			Kath.														
Klasse	IVa	IVb	IIIa	IIIb	IIa	IIb	Ib	Ia	II	III	II	I		Ober	Ober	Ober	Ober	Ober	Mitt.	Ober	IV	III	II	I	IX	VIII	VII	VI	V	IV	III	II	I	
Alter	9½		10½		11½	12½	13½		11	10,4	11,4	12,8		9—14	9—14	11,9	12—14	9—14	9—11	11—14	6—8	8—10	10—12	12—14	6—10	9½—14		12—17		6—10		10—13		13—16	16—18
Anzahl	56	53	55	39	35	31	41	34	57	68	44	47		29	23	13	30	30	16	25	14	19	18	9	12	16	18	13	20	12	26	13	23	9	15	17	14	23	24	18	18	18	141
				344						159									41								153					156				
									569							166					60				309										
													726																						

Summa: 1095 Mädchen.

Tabelle II.

Mädchen Niedere Schulen

Bevorzugungen in %			Altersstufe	Ablehnungen in %		
8—10 Jahre	10—12 Jahre	12—14 Jahre		8—10 Jahre	10—12 Jahre	12—14 Jahre
128	290	131	Anzahl	128	272	122
3	7½	9	Religion	4	6	6½
12	10½	1	Deutsch	26½	28	17
24	20½	7	Rechnen	22	11½	14
15½	6½	1½	Schreiben	3	3½	0
8	6½	0	Gesang	12	6½	2½
11	12	6	Zeichnen	9	5	2½
25	22½	57	Handarbeiten	1	2	1½
3	8	5	Geographie	16½	12	10½
0	3	5	Geschichte	1	14	6½
0	1	4½	Naturgeschichte	12	8½	5
	0	1½	Physik		3	16

Tab. IV.

Mädchen

Höhere Schulen

Bevorzugungen in %				Altersstufe	Ablehnungen in %			
Unterstufe 7—10 Jahr	Mittelstufe 10—13 Jahr	Oberstufe 13—16 Jahr	Seminar 16—18 Jahr		Unterstufe 7—10 Jahr	Mittelstufe 10—13 Jahr	Oberstufe 13—16 Jahr	Seminar 16—18 Jahr
87	106	106	141	Anzahl	87	106	106	141
12½	6	1	4	Religion	8	1	0	0
22	11	47	28	Deutsch	4½	5	1	5½
22	13½	5½	6	Rechnen	21	11	30	12
1	½			Schreiben	1	6		
3½	6½	1½	1	Gesang	33	21½	4	2
20	19	8½	1	Turnen	2	2	5	5½
	21	5½	0	Zeichnen		4	5½	9
23	8½	1½	0	Handarbeit	0	15	2	9
8½	3½	12½	2	Geographie	11½	10½	4	10½
	3	9½	15	Geschichte		5	2	1
	3½	1	1	Naturkunde		11½	16	9
		½		Physik			27	
	8½	4½	11	Französisch		11	19½	1
		6		Englisch			2	
			0	Raumlehre				0

Tabelle V.

Mädchen
von 9—14 Jahren.

Bevorzugungen in %			Ablehnungen in %	
niedere	höhere	Schulen	niedere	höhere
606	150	Anzahl	522	150
9½	4½	Religion	5½	½
9	9½	Deutsch	25½	4
18	11½	Rechnen	19	14½
6½	½	Schreiben	2½	2½
5½	5	Gesang	7	16
11	16	Turnen	0	4½
9½	13½	Zeichnen	5½	5½
30½	6½	Handarbeiten	1½	11½
6½	10½	Geographie	13	8
3	8½	Geschichte	9	3
2	2½	Naturbeschreibung	8½	12½
0	4	Unbestimmt	0	7½
		Summa:		
63	41½	technische Fächer	16½	40
48	47	theoretische Fächer	80½	42½

Tab. VI.

Dorfschulen.
Bevorzugungen in %.

Alter	9—14jährige	
Anzahl	160 Knaben	166 Mädchen
Religion	6½	24½
Deutsch	17½	9
Rechnen	17	15
Schreiben	2½	6
Gesang	10	10½
Turnen	8	0
Zeichnen	14	5½
Handarbeiten	—	5
Geographie	11½	9½
Geschichte	5½	10½
Naturgeschichte	4½	3½
Physik	1½	0
Raumlehre	1½	1½
Summa:		
technische Fächer	34½	26½
theoretische Fächer	65½	73½

Tab. VII.

DATE DUE

WESLEYAN UNIVERSITY LIBRARY
3 1841 01488 9356